



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIA ZENAIDE GOMES DE CASTRO**

**TECENDO NOVOS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA: A ESCOLA DIFERENCIADA  
HUNI KUIN NA REGIÃO DO BREU  
E SEUS DIVERSOS ATORES**

**CAMPINAS  
2015**

MARIA ZENAIDE GOMES DE CASTRO

**TECENDO NOVOS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA: A ESCOLA DIFERENCIADA  
HUNI KUIN NA REGIÃO DO BREU  
E SEUS DIVERSOS ATORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Mestra em  
Educação, na área de concentração de  
Ciências Sociais na Educação.

Supervisor/Orientador: Antonio Roberto Guerreiro Júnior

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA  
ZENAIDE GOMES DE CASTRO E ORIENTADA  
PELO PROF. DR. ANTONIO ROBERTO GUERREIRO  
JÚNIOR

**CAMPINAS  
2015**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** FAPESP, 2013/26676-0

Ficha catalográfica Universidade  
Estadual de Campinas Biblioteca da  
Faculdade de Educação Rosemary  
Passos - CRB 8/5751

Castro, Maria Zenaide Gomes de, 1987-

C279a      Tecendo novos olhares para a educação escolar indígena : a escola diferenciada huni kuin e seus diversos atores / Maria Zenaide Gomes de Castro. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Antonio Roberto Guerreiro Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação escolar. 2. Educação indígena. 3. Índios - Educação. 4. Professores - Liderança. I. Guerreiro Júnior, Antonio Roberto, 1984-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Weaving new looks for indigenous education school : a differentiated school Huni Kuin and its other actors

**Palavras-chave em inglês:**

School education

Indigenous education

Indians - Education

Teachers - Leadership

**Área de concentração:** Ciências Sociais na Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Antonio Roberto Guerreiro Júnior [Orientador]

Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery

Artionka Manuela Góes Capiberibe

**Data de defesa:** 04-11-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**TECENDO NOVOS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA: A ESCOLA DIFERENCIADA  
HUNI KUIN NA REGIÃO DO BREU E SEUS  
DIVERSOS ATORES**

**Autora : Maria Zenaide Gomes De Castro**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Antonio Roberto Guerreiro Júnior

Artionka Manuela Góes Capiberibe

Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2015**

*À minha mãe. Fonte de firmeza e fé.*

## ***Agradecimentos***

À CAPES, pela bolsa concedida, e à FAPESP, que apoiou parte da pesquisa de campo com recursos do projeto “Sistemas regionais ameríndios em transformação” (Processo FAPESP 2013/26676-0).

Agradeço a todos os professores e funcionários do PPGE-Unicamp, pela ajuda nos trâmites burocráticos. Especialmente a Prof. Dra. Neusa Gusmão pela leitura carinhosa e cuidadosa dessa dissertação.

Ao meu orientador, professor Antonio Roberto Guerreiro Júnior, por me guiar por esse caminho antropológico e mágico da etnografia. E pela firmeza e fé no meu trabalho.

Ao meu marido Walison pela paciência, pelo amor e companheirismo nesse processo tão transformador em nossas vidas. Pelas leituras intermináveis e reflexões sobre antropologia e principalmente, a etnologia indígena.

À minha família pelo apoio, especialmente Ivone, Aparecida, Kátia, Vó Zenaide, Júlia, Tomás, Carol, Rodolfo, Geraldo. Obrigada pelo apoio e carinho.

Aos queridos Huni Kuin, em especial a Diogo, Caio, Leonardo, Alice, Sebastião, Francisco, Zezinho e a todos pelo carinho e cuidado. Aos filhos maravilhosos de Diogo que tornaram meus dias e minhas noites tão alegres na aldeia Vida Nova

À CPI, CIMI, SEE, SME, todos e todas que participaram dessa pesquisa.

Agradeço também a banca de defesa: Prof. Dra. Artionka Capiberibe, Prof. Dra. Helena Sampaio.

Aos queridos companheiros de docência no Curso de Formação para o Magistério Indígena pelas conversas enriquecedoras, em especial Beatriz, Edgar, Paulo, Aline, Cássio, Chica, Leo.

A Ninawá, Nira, Alcirene, Deividi e Edmundo, pelo porto seguro, pelas conversas e trocas em Rio Branco.

Aos amigos que foram essenciais durante o longo processo de escrita desta dissertação: Davi, Carol Pedreira, Diogo Bonadiman, Marina, Nana, Mayara, Barbarela, Renata, Alex, Mária, Lila, Diogo, Ju, Bernardos, Papaty.

*“Era uma contemplação  
Como com lente que aumenta;  
Era o espaço em expansão  
E o tempo em câmera lenta.  
Era tudo em comunhão  
Como um e tudo à solta;  
Era uma outra visão  
Das coisas à nossa volta”*

*(Experiência Chico César)*

## ***Resumo***

A presente dissertação aborda o tema da educação escolar indígena Huni Kuin e os diversos atores que circundam esse espaço. Apresento, nessa dissertação, como as diversas percepções sobre a escola huni kuin são sobrepostas em diferentes esferas sociais e institucionais, e, principalmente, como os Huni Kuin atuam e se articulam na instituição chamada escola. A partir de dados etnográficos, analiso a estrutura da organização escolar indígena Huni Kuin e a complexidade das relações que compõem esse universo.

*Palavras-chave:* Educação escolar indígena; Kaxinawá; Huni Kuin; Professor-Liderança.



## ***Abstract***

This dissertation addresses the issue of indigenous education Huni Kuin and the various actors that surround this space. I present in this dissertation how different perceptions about huni kuin school are superimposed in different social and institutional spheres, and especially as Huni Kuin act and articulate the institution called school. From ethnographic data we analyze the structure of the Huni Kuin indigenous school organization and complexity of relationships that makes up the universe.

*Keywords:* Indigenous Education; Kaxinawá; Huni Kuin; Teacher leadership.

## ***Lista de Figuras***

Mapa 1: Localização das Terras Indígenas.....	21
Legenda Mapa 1: Localização das Terras Indígenas.....	22
Figura 1: Metades Exogâmicas.....	23
Figura 2: Panorama das aldeias Kaxinawá do Rio Breu .....	56
Figura 3: Mapa do Estado do Acre.....	58
Figura 4: Casas em Marechal Thaumaturgo.....	59
Figura 5: Rua em Marechal Thaumaturgo.....	59
Figura 6: Croqui da Aldeia Vida Nova.....	63
Figura 7: Visão geral da Aldeia Vida Nova .....	64
Figura 8: Aldeia Vida Nova.....	65
Figura 9: Croqui da Aldeia Jacobina .....	67
Figura 10: Aldeia Jacobina.....	69
Figura 11: Casas enfileiradas Aldeia Jacobina.....	69
Figura 12: Escola Rainha da Floresta da Aldeia Vida Nova .....	72
Figura 13: Escola Vida Nova.....	72
Figura 14: Cupim na sala de aula .....	73
Figura 15: Sala de aula – 1º ciclo .....	74
Figura 16: Sala de aula – 1º e 2º ciclos.....	74
Figura 17: <i>Kene</i> no quadro .....	76
Figura 18: <i>Kene</i> . .....	76
Figura 19: Sala de aula – 3º e 4º ciclos.....	79
Figura 20: Professor Diogo .....	79
Figura 21: <i>Cupixau</i> da Aldeia Vida Nova .....	80
Figura 22: Interior do <i>Cupixau</i> .....	80
Figura 23: <i>Cupixau-escola</i> Aldeia Jacobina.....	83
Figura 24: Interior <i>Cupixau-escola</i> .....	83
Figura 25: Materiais Didáticos PNAIC .....	115
Figura 26: Relatório do Perfil da Turma .....	117

## ***Lista de Siglas***

AC – Acre  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
COP 13 – *Conference of the Parties*  
COPIAC – Comissão de Professores Indígenas do Acre  
COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima  
CPI – Comissão Pró-Índio  
CTI- Centro de Trabalho Indigenista  
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade  
INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática (Peru)  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPAM – Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia  
LDBen – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.  
NEIs – Núcleos de Educação Indígena  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OPIAC – Organização dos Professores Indígenas do Acre  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena  
REED – Redução das Emissões por Desmatamento e Degradação florestal  
SPI – Serviço de Proteção aos Índios  
SEE – Secretaria de Educação do Estado  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SIL – *Summer Institute of Linguistics*  
T.I. – Terra Indígena

## ***Sumário***

<b><i>Capítulo I</i></b> .....	13
1.0 Tecendo Saberes: Definindo o Problema e Local da Investigação .....	13
1.1 Situando o contexto da pesquisa: Os Kaxinawá (Huni Kuin) .....	19
1.2 Procedimentos Metodológicos e Trabalho de Campo .....	24
Quadro de depoimentos orais .....	28
1.3 Organização do texto .....	30
1.4 Apresentando o tema .....	31
<b><i>Capítulo II</i></b> .....	40
2.0 Educação escolar indígena: diferença contextual ou inclusão às avessas? .....	40
2.1 A Revolução pela Educação: História da educação escolar indígena no Acre. ....	47
2.2 O Breu .....	52
2.3 Descobrindo o Breu .....	57
2.4 Aldeia Vida Nova .....	63
2.5 Aldeia Jacobina .....	67
2.6 A escola da aldeia Vida Nova .....	71
2.7 A escola da aldeia Jacobina .....	82
2.8 Gênero e Escola Huni kuin .....	89
2.9 Os professores do Breu: “professor 10 em 1” .....	97
<b><i>Capítulo III</i></b> .....	105
3.0 O professor e a liderança: Professor-liderança? .....	105
3.1 Em terra de cego quem tem olho é rei.....	111
Ato 1: SEE e SME .....	111
Ato 2: A OPIAC .....	122
Ato 3: A CPI .....	124
Ato 4:O CIMI. ....	125
<b><i>Considerações Finais: A escola é um corpo em constante construção</i></b> .....	128
<b><i>Referências Bibliográficas</i></b> .....	131
<b><i>Anexos</i></b> .....	137

## ***Capítulo I***

A presente dissertação aborda o tema da educação escolar indígena Huni Kuin e os diversos atores que circundam esse espaço. Apresento nessa dissertação como as diversas percepções sobre a escola huni kuin são sobrepostas em diferentes esferas sociais e institucionais, e, principalmente, como os Huni Kuin atuam e se articulam na instituição chamada escola. A partir de dados etnográficos analiso a estrutura da organização escolar indígena Huni Kuin e a complexidade das relações que compõem esse universo.

A ideia nessa introdução é apresentar a construção do trabalho de campo, quem são os Huni Kuin, os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa e o percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil, de maneira que possamos compreender as especificidades dessa modalidade de educação.

### ***1.0 Tecendo saberes: Definindo o Problema e Local da Investigação***

A minha inserção no contexto da educação escolar indígena ocorreu em agosto de 2014. Fui convidada para atuar como mediadora no XI Curso de Formação para o Magistério Indígena no Estado do Acre. O curso aconteceu após um jejum de quatro anos sem formação para os professores indígenas e contava com uma equipe numerosa, a fim de suprir a carência da formação político-pedagógica dos docentes indígenas.

Naquela ocasião, o meu projeto de pesquisa do mestrado não estava delimitado. Assim, o curso de formação surgiu como uma oportunidade para realizar uma investigação na área da educação indígena e foi pontual para a conclusão desse mestrado.

O curso iniciou em julho e terminou em setembro de 2014. Foi composto por 305 professores indígenas de 12 etnias: Apolimarara, Jaminawa, Jaminawa Arara, Manxineri, Nawa, Noke Koi, Nukini, Poyanawa, Shawadawa, Shanenawa, Yawanawa, Kaxinawá (Huni Kuin). Estes, por sua vez, foram subdivididos em 9 turmas de acordo com o nível de escolaridade e, posteriormente, por etnias.

Havia três turmas da etnia Kaxinawá divididas por: ensino fundamental incompleto; ensino médio incompleto; e ensino médio completo. Essas turmas foram agrupadas assim por serem maioria no curso de formação. No contexto, acompanhei uma dessas turmas. As outras seis turmas estavam agrupadas primariamente pelo nível de escolaridade, mas se caracterizavam principalmente pela aglutinação das outras onze etnias.

Durante o curso acompanhei uma das turmas que foi composta por 54 professores(as) Huni Kuin que possuíam o ensino médio incompleto, com 52 homens e 2 mulheres, com faixa etária entre 19 e 35 anos.

E, conforme o observado no curso de formação, cerca de 10 professores também são pajés, ou estão se preparando para tanto. Além disso, na turma com a qual trabalhei vários professores possuíam alguma relação de parentesco (filhos ou genros, na maioria dos casos) com pessoas que são tidas, em suas comunidades, como lideranças locais, ou mesmo com a liderança central das Terras Indígenas. Aparentemente ser pajé, ou ter alguma relação próxima de parentesco com as lideranças das Terras Indígenas, é um ponto importante na escolha de alguém como professor na comunidade. Esta não é característica peculiar do caso que acompanhei, pois, como atesta Ingrid Weber,

“Vários trabalhos que, direta ou indiretamente, abordaram a temática da ‘escola indígena’ (Iglesias,1993; Cavalcanti,1999; Tinoco, 2000; Paladino, 2001), já chamaram a atenção para o estreito vínculo entre ‘liderança’ e ‘professor’. Na maioria das vezes, eles estão ligados por fortes laços de parentesco” (WEBER, 2004:71).

As expectativas dos professores em relação ao curso foram delineadas sempre no sentido de somar os conhecimentos huni kuin com o conhecimento dos brancos, e na ideia de que as bases para a construção desse conhecimento são as trocas de experiências. O curso é a oportunidade para fazer contatos com diversos agentes indígenas e não indígenas, tanto para compreender e ampliar a história indígena quanto para reivindicar direitos. O objetivo final para estes professores é conceber formas variadas de conhecimento para *revitalizar e refletir* sobre os caminhos da escola indígena.

A formação no curso foi de grande valia para essa turma de professores, visto que adotam o papel de mediadores entre o mundo huni kuin e o dos *nawá*<sup>1</sup>. Os professores indígenas possuem, na maioria dos casos, o reconhecimento da comunidade principalmente pela aptidão de relação com o Estado e, ao alcançar esta competência de transitar entre os dois mundos, conseguem inspirar na escola suas concepções de conhecimento.

Em um certo sentido, talvez possamos dizer que o professor opera como um tipo de xamã, já que o xamã é o sujeito capaz de se comunicar com seres de outras naturezas, agindo como um tradutor. Em termos analíticos, o “branco” pode ser visto como a encarnação de

---

<sup>1</sup> No contexto do curso de formação o termo *nawá* fazia referência, segundo os professores indígenas, ao homem branco. No entanto, tal terminologia possui outras conotações a depender dos seus contextos, o que inclui também outras etnias indígenas pertencentes à família Pano. Mas sempre remete ao estrangeiro, o de fora.

uma alteridade prototípica, evidenciado por sua caracterização como simplesmente *nawá*: o outro. O professor tem a capacidade de se comunicar com este *nawá*, mas, por outro lado, essa comunicação não pode ser simples, deve ser ampla, no sentido de que precisa estabelecer um conhecimento mútuo entre os dois.

Segundo Carneiro da Cunha (1999:227), a respeito dos xamãs na Amazônia: “Cabe-lhes, sem dúvida, interpretar o inusitado, conferir ao inédito um lugar inteligível, uma inserção na ordem das coisas. Essa ordenação não se faz sem contestação e frequentemente é objeto de ásperas disputas que se assentam tanto na política interna como nos sistemas de interpretação”.

Tomado por essa perspectiva, o professor indígena opera então como um tradutor de mundos, que, no entanto, possui uma linguagem única, um olhar parcial, uma certa tentativa de reconstrução de sentido, de constituir relações (CARNEIRO DA CUNHA, 1999:229).

Um certo conceito de conhecimento, que em *hantxa kuin*<sup>2</sup> é denominado *una*, foi estabelecido pelos professores como eixo norteador de todo o curso, e caracteriza aqui o primeiro ponto essencial do papel do professor, e também o fio condutor de todo o processo da sua formação. Segundo Elsje Lagrou, os Huni Kuin incorporam o conhecimento pela experiência, pela prática:

“A definição de corpo é estar vivo, um ser social que tem percepção, se move, fala e pensa. Quando o *yuda*, o corpo pensante, é ativo e completamente saudável, significa que seus *yuxin*<sup>3</sup> estão junto com o corpo. *Yuxin* somente existe enquanto entidade separada, nomeado e percebido, quando se separou do corpo. Isto explica porque o conhecimento não é atribuído aos *yuxin* da pessoa, mas ao seu *yuda* (corpo). O conhecimento de como produzir efeitos desejáveis no mundo é percebido enquanto um conhecimento incorporado. A aquisição e a demonstração de conhecimento para ser eficaz e significativa necessita de um cenário apropriado. Palavras e ações fora de contexto são vazias e sem direção: são ineficazes ou sem sentido” (1998:94).

Conhecer algo, como processo de ensino-aprendizagem, para os Huni Kuin é apropriar-se corporalmente do elemento a ser conhecido. O pensamento desse grupo concebe o corpo como sendo acometido e arquitetado por distintas ações materiais e não materiais que se sucedem próximas ou dentro de seus corpos.

Conforme podemos observar no artigo de Anthony Seeger, Roberto DaMatta e Eduardo Viveiros de Castro (1979:04), a noção de corpo “(...) não é vista como experiência

<sup>2</sup> Língua indígena huni kuin.

<sup>3</sup> Segundo Elsje Lagrou, *yuxin* é um termo polissêmico de difícil tradução. Um dos seus significados é como força vital, qualidade e energia que dá vida à matéria (1998: 49).

infra-sociológica, o corpo não é tido por simples suporte de identidades e papéis sociais, mas sim, como instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas; o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento”. Logo, o processo de adquirir conhecimento exige certa familiaridade, e, principalmente prática cotidiana para a incorporação do conteúdo e, fundamentalmente, da intenção (LAGROU, 1998:94).

Durante o curso de formação, os professores apontavam a necessidade de levantar-se, caminhar, ver, escutar, tocar, para compreender a finalidade daquele conhecimento. Algumas palavras em português, por exemplo, eram tratadas pelos professores como “palavras técnicas dos *nawá*” e quando escritas no quadro, os professores reescreviam, repetiam em voz alta, se levantavam para observar no quadro, para analisar como havia sido “desenhada”.

Buscavam sempre um significado em *hantxa kuin*. O sentido das palavras e/ou frases em *hantxa kuin* sempre remetem à uma ação, o que ultrapassa a simples explicação da linguagem, como por exemplo a palavra em português *pescaria*, que em *hantxa kuin* é *bawaka*. Quando traduzimos para o português significa: *pegar o peixe pela boca, colocar o anzol no peixe*. Tal significado se refere à uma ação. A linguagem então está sempre conectada à esfera de uma interferência física, que interfere no corpo físico, à sua ação e projeção no mundo. O significado e o significante estão entrelaçados com a questão física, algo que explica o processo mental, ou seja, o conhecimento não descola da base material.

Assim, metade das aulas era dedicada a compreender o sentido daquelas palavras, a repetição verbal e escrita, ou seja, a incorporação daquele conhecimento através do corpo, das mãos, dos olhos e da boca.

Tais procedimentos práticos viriam a auxiliar na compreensão da ciência em questão. Conforme vemos em Elsje Lagrou (1998:96): “Para algo se tornar conhecimento incorporado, outros sentidos devem ajudar a enraizar esta percepção do mundo circundante através da pele, das orelhas, das mãos, do corpo”.

A estrutura curricular do curso de formação, acompanhando essa lógica, abordou temas como: autonomia indígena; legislação; conhecimento tradicional como ciência; e consulta livre, prévia e informada. Esses foram eixos discutidos em conjunto com esses professores ao longo de um mês. Afinal, o objetivo era a elaboração de uma proposta de consulta prévia cujo foco é exatamente a educação, com a complementação dos esclarecimentos dos pressupostos da Convenção 169 da OIT<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Ver: [http://www.socioambiental.org/inst/esp/consulta\\_previa/?q=convencao-169-da-oit-no-brasil/a-convencao-169-da-oit](http://www.socioambiental.org/inst/esp/consulta_previa/?q=convencao-169-da-oit-no-brasil/a-convencao-169-da-oit). Acesso em 30/09/2014.



Uma das temáticas determinantes para os professores deste curso e desenvolvida em um dos módulos, o de autonomia indígena, reside na relação entre povos indígenas e desenvolvimento. E, observados os contextos específicos de cada uma das turmas, foram trabalhadas temáticas transversais, tais como: (a) perspectivas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico; (b) temas para serem abordados em cursos posteriores; (c) problemas relativos à gestão da política pública; (d) problemas internos às comunidades; (e) noções de sistemas de conhecimento; (f) as atividades do docente; (g) legislação indigenista; (h) expressões chave da Educação Escolar Indígena, como: interculturalidade, especificidade e bilinguismo; (i) trajetórias das criações das escolas indígenas; (j) biografias dos professores indígenas. De tal forma, estes elementos geraram um solo de reflexão, conforme averiguamos no final do curso através dos relatos de cada professor.

Assim, o papel do professor como liderança, agente e executor do conhecimento sempre se impôs como uma questão fundamental. A categoria “professor-liderança” foi enunciada constantemente, e questionamentos a respeito desse sujeito como mediador essencial entre a escola, aldeia e instituições estatais representantes da educação foram colocadas. A perspectiva de liderança explicitada por esses professores se dá através da interação destes com os agentes não-indígenas, como funcionários das Secretarias de Educação do Estado e do Município, e com a própria comunidade.

Havia muitos professores novatos, recentemente escolhidos pelas suas comunidades para o exercício da função. No entanto, a Secretaria de Educação do Estado do Acre não realizava cursos de formação há cerca de 4 anos, como dito acima, o que caracteriza uma defasagem no acompanhamento pedagógico dessas escolas e, principalmente, dos professores indígenas.

O curso de formação proporcionou uma reflexão sobre os pilares da educação diferenciada tanto para nós, mediadores, quanto para os novos professores indígenas Huni Kuin. Muito foi dito sobre a questão da “*Educação Huni Kuin*”. Afinal, o que é isso? Como se constrói essa “educação huni kuin”? Seria uma “educação escolar huni kuin”? Trata-se de uma ampliação de fronteiras? Uma coesão<sup>5</sup> de concepções de ensinar e aprender nos mundos do *nawá* e do huni kuin? Nas palavras de um dos professores:

“(...) precisamos saber o que nós índios precisamos, o que de fato queremos, como vamos adaptar esses conhecimentos para sermos um agente de

---

<sup>5</sup> O termo coesão aqui atua como uma somatório, com as devidas proporções, de processos de ensino e aprendizagem, não apenas de técnicas, mas principalmente de uma carga simbólica pertencente as concepções do que, porque e para quem ensinar.

trabalho. Tudo que tem no *nawá* tem no índio. O índio ele é cego na caneta mas é vivo no olhar. Saber conduzir, saber aplicar as coisas dos conhecimentos que queremos. Educação indígena agora tá andando, um ajudando outro para chegar no nosso projeto político pedagógico, esse plano de gestão é nosso guia para conduzir a população, conduzir nosso conhecimento é isso que um professor faz. Uma postura como conhecimento, como professor. Afinal você é uma liderança. (...) Durante o curso tivemos empoderamento dos professores do conhecimento, associação dos conhecimentos, estrutura dos saberes, união e a potência do *huni kuin* na educação” (Roberto, professor indígena da T.I. Humaitá).

Roberto<sup>6</sup>, ao longo do curso, sempre pontuava a *educação huni kuin* como instrumento de *política huni kuin*. Ou seja, Roberto sempre falava em sala *para* os outros professores, chamava-lhes à atenção para a construção de um projeto educativo pautado na lógica de sociedade instituída pelos Huni Kuin. Então, o que é educação para os professores huni kuin?

Retornei para casa com essa inquietação e com o propósito de pesquisar a relação entre professores e lideranças, e como isso interfere nas relações da escola com a comunidade e com os órgãos institucionais do Estado do Acre. Tal inquietação para a pesquisa advém da observação da descrição daqueles professores indígenas sobre a relação com as suas respectivas escolas.

A ideia inicial consistia em pesquisar como é conjugado o papel do professor com o papel de liderança, percorrendo as redes de relações estabelecidas pelo *professor-liderança* que fundamentam esta categoria nativa em suas comunidades e fora delas. No entanto, após o processo de escrita e a qualificação, resolvemos aprofundar sobre as relações dos Huni Kuin, especialmente os professores, com as diversas instâncias que coexistem no contexto de sua experiência particular de educação escolar indígena diferenciada.

Logo, o objetivo dessa dissertação é analisar os contextos em que os professores indígenas huni kuin estão inseridos, e principalmente as relações que constituem esse universo, como as ONGs (Organizações Não-Governamentais), as Secretarias de Educação (Municipal e Estadual) e, principalmente as comunidades.

Este enfoque permitirá analisar as propostas e as ações da educação escolar indígena huni kuin. Pretende-se, ainda, analisar as relações das diversas instituições envolvidas no Estado do Acre com as comunidades foco da pesquisa, entendidas como um produto histórico resultante de um campo de tensões produzido por interesses, percepções e demandas de diferentes atores sociais, políticos e econômicos.

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que os nomes são pseudônimos utilizados para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Os meses de setembro e outubro de 2014 foram dedicados à elaboração de um projeto de pesquisa voltado para a questão enunciada acima, a busca por uma orientação adequada ao tema da educação indígena e pela articulação da pesquisa de campo na Terra Indígena.

A escolha da Terra Indígena Kaxinawá/Ashaninka do Rio Breu foi estratégica, visto que não há muitas produções etnográficas sobre esta região, em especial na área da educação. Acredito que a falta de material se deve, em parte, à dificuldade de acesso à Terra Indígena, pelo perigo do contato intensivo com madeireiros, traficantes, entre outros; por ser uma área de fronteira; e, enfim, pela opção das lideranças locais de não autorizar muitas pesquisas na área.

No curso de formação havia poucos professores dessa região, dos quais fiquei muito próxima, facilitando assim a minha entrada na Terra Indígena. A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de novembro de 2014 a janeiro de 2015, nas aldeias Vida Nova e Jacobina. Permaneci na aldeia Vida Nova por volta de 28 dias e na aldeia Jacobina, 15 dias.

A escolha das aldeias Vida Nova e Jacobina foi feita pela importância de ambas na Terra Indígena historicamente, e, também porque as principais lideranças residem nessas duas aldeias. Além disso, os professores que foram meus principais articuladores residem nessas duas comunidades.

### ***1.1 Situando o contexto da pesquisa: Os Kaxinawá (Huni Kuin)***

Os Huni Kuin são um povo amazônico de língua Pano, mais conhecidos por Kaxinawá. Tal denominação é dada por outros grupos indígenas vizinhos, em que *Kaxi* significa “morcego” ou “canibal”, mas pode significar também “gente com hábito de andar à noite”. *Nawá*, por sua vez, faz referência ao estrangeiro, ao outro. Trata-se de um sufixo recorrente nos etnônimos do mundo pano, geralmente atribuídos a, ou por estrangeiros (CALAVIA SAEZ, 2000:40). Os próprios se autodenominam Huni Kuin, que se traduz como “homem de verdade”, e esta é a denominação que usarei ao longo do trabalho.

As comunidades Huni Kuin, no Estado do Acre, estão situadas em 11 terras indígenas, demonstradas no mapa abaixo. Três são coabitadas com os Ashaninka (família linguística Aruak), os Shanenawá (família linguística Pano) e os Madijá, também conhecidos como Kulina (família linguística Arawa). Este é o caso da Região do Breu, compartilhada com os Ashaninka na fronteira com o Peru. Do lado brasileiro, os Huni Kuin estão distribuídos por cinco municípios do Acre: Marechal Thaumaturgo, Feijó, Tarauacá, Jordão e Santa Rosa do Purus. Eles denominam sua língua de *hantxa-kuin* (língua verdadeira).

Os povos da família linguística Pano estão concentrados na Bolívia, no Brasil e no Peru. Os grupos que compõem esta família no Estado Brasileiro são: Jaminawa-Arara, Katukina (Kanamari), Kaxarari, Kaxinawá, Korubo, Kulina, Marubo, Matsés, Matis, Nawa, Nukini, Poyanáwa, Shanenawa e Yawanawa.

Os Huni Kuin são o grupo mais numeroso, com cerca de 7.535 pessoas no Estado do Acre, segundo fontes da Funasa (2010), e cerca de 2.419 no Peru (INEI, 2007)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaxinawa/398>.



Legenda Mapa 3: Localização das Terras Indígenas

KL - Kulina	KN - Kanamari	PA - Paumari	KX - Kaxinawá
KL1 - T. I. Alto Rio Purus, compartilhada com os Kaxinawá	KN1 - T. I. Kanamari do Rio Juruá	PA1 - T. I. Caititu	KX1 - T. I. Alto Purus, compartilhada com os Kulina
KL2 - T. I. Cacaú do Tarauacá	KN2 - T. I. Mawetek	PA2 - T. I. Paumari do Curuiá	KX2 - T. I. Igarapé do Caucho
KL3 - T. I. Deri	KN3 - T. I. Vale do Javari	PA3 - T. I. Paumari do Lago Marahã	KX3 - T. I. Katukina/Kaxinawa
KL4 - T. I. Jamunawa/Envira	KN4 - T. I. Marañ/Urubaxi	PA4 - T. I. do Lago Paricá	KX4 - T. I. Kaxinawa da Colônia Vinte e Sete
KL5 - T. I. Kaxinawa do rio Hunaitá, compartilhada com os Kaxinawá	KN5 - T. I. Parará do Paricá	PA5 - T. I. Paumari do Lago Manissuá	KX5 - T. I. Kaxinawa Nova Olinda
KL6 - T. I. Kulina do Igarapé do Pau	KN6 - T. I. Palauá	PA6 - T. I. Paumari do rio Ituxi	KX6 - T. I. Kaxinawa Praia do Carapanã
KL7 - T. I. Kulina do Médio Juruá			KX7 - T. I. Kaxinawa Seringal Independência
KL8 - T. I. Kulina do Rio Envira			KX8 - T. I. Kaxinawa do baixo Jordão
KL9 - T. I. Kumari do Lago Uaiá			KX9 - T. I. Kaxinawa do rio Jordão
			KX10 - T. I. Kaxinawa/Ashantinka do rio Breu
			KX11 - T. I. Kaxinawa do rio Hunaitá, compartilhada com os Kulina

Legenda Mapa 1: Localização das Terras Indígenas. Fonte: BALESTRA, 2013:68.

McCallum (2013:149) define a organização social dos Huni Kuin por um sistema de metades exogâmicas, classificação de parentesco do tipo *kariera*<sup>8</sup> e um sistema de nomeação de gerações alternada compatível com esse tipo de morfologia social. Elsje Lagrou (1991:12) salienta que uma das características dos Huni Kuin é o sistema de transmissão de nomes próprios, tal como já observado por McCallum (2013:149) e corroborado por Joaquim Kaxinawá (2011:28). O sistema é explicado pelo autor da seguinte forma:

“Os nomes próprios Huni Kuin foram definidos desde a origem desse povo, com base nas características e significados das suas divisões em clãs, representadas por *Rua* os homens, *Banu* as mulheres, *Inu* os homens e *Inani* as mulheres. *Rua* e *Banu* são da divisão da onça vermelha. *Inu* e *Inani* da divisão da onça pintada”(KAXINAWÁ, 2011:28).

Segundo um professor indígena insistiu em explicar, os clãs se dividem em *Inu Bake*, associado ao veado, e o clã *Rua Bake*, associado à onça, enquanto para Joaquim Kaxinawá (2011:28) as metades são divididas em *Rua Bake*, que é representada pela onça vermelha, e *Inu Bake* pela onça pintada. Vale ressaltar que tanto o veado quanto a suçuarana são animais de pelo vermelho, e ambos, em relação à onça pintada, estão em uma posição inferior (uma presa, num caso, um predador relativamente inferior, no outro).

Segundo o relato do professor indígena, existem duas metades denominadas *Inu Bake* e *Rua Bake*, subdivididas em classes definidas por gênero. *Inu bake* é o clã do veado, e comporta uma subdivisão feminina chamada *Inani Bake*; já *Rua Bake* é o clã da onça, que comporta a subdivisão feminina *Banu Bake*:

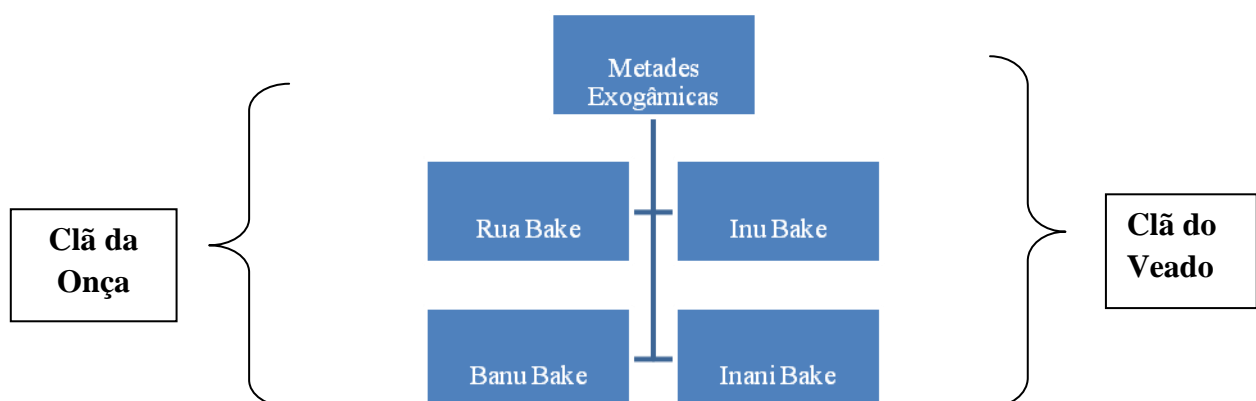


Figura 1: Metades Exogâmicas. Elaboração Própria.

<sup>8</sup> É um sistema de casamento baseado na exogamia de metades, no qual cada metade é dividida em duas seções.

O casamento só pode ocorrer entre primos cruzados de metades distintas, ou seja, um homem *Rua Bake* só poderia se casar com uma prima pertencente à seção *Inani Bake*, e um homem *Inu Bake* somente com uma prima da seção *Banu Bake*. Além disso, quando ocorre o casamento os homens geralmente vão morar na casa do seu respectivo sogro. O pertencimento aos clãs obedece a uma regra de “descendência paralela”, segundo a qual os filhos homens pertencem ao clã de seu pai, enquanto as filhas mulheres pertencem ao clã de sua mãe.

A separação entre os sexos é central na sociedade Huni Kuin, e baliza o cotidiano para além das outras divisões características desse grupo. A diferença entre as gerações é avaliada desde uma divisão na qual crianças e anciões se unem pelo comprometimento mínimo que possuem com as funções correlatas à formação da sua identidade em termos de gênero.

## ***1.2 Procedimentos Metodológicos e Trabalho de Campo***

Para a realização desta pesquisa, optou-se pelo enfoque qualitativo, especialmente pela possibilidade de aproximação com as características específicas da realidade social em sua complexidade.

A pesquisa é orientada por uma perspectiva etnográfica, que busca uma maneira de descrever o que se passa no dia-a-dia das comunidades indígenas, sobretudo nas situações referentes à escola. Ou seja, propõe expor a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar na comunidade, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento e a correlação entre as esferas cultural, institucional e instrucional da ação pedagógica, objetivada principalmente na figura do professor.

Conforme Erickson (1989:10):

“Sin duda, hay mucha más uniformidad aparente en la vida social humana. A través de *la cultura*, los seres humanos comparten sistemas aprendidos para definir significados, y en situaciones dadas de acción práctica, los hombres muchas veces parecen crear similares interpretaciones de significado. Pero estas similitudes superficiales encubren una diversidad de fondo; en una situación de acción determinada no se puede asumir que las conductas de dos individuos, actos físicos de características, tengan el mismo significado para los dos individuos en cuestión. Siempre existe la posibilidad de que distintos individuos tengan diferentes interpretaciones del significado de lo que, en cuanto a su forma física, parecen ser objetos o conductas iguales o similares. Por lo tanto, una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa en la distinción entre *conducta*, o sea, el acto físico, y *acción*, que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes este interactúa”.



O método etnográfico contribuiu para a compreensão da realidade dos Huni Kuin do Rio Breu em suas variadas dimensões e diversidade. Ao permitir apreender as multiplicidades que esta pesquisa abarcou, apontaram-se caminhos para elucidar questões subjetivas relativas a visões de mundo, percepções, crenças, valores etc. É importante ressaltar que o uso do método etnográfico, baseado na observação participante, não teve como objetivos produzir uma etnografia *dos Huni Kuin* em sentido estrito, mas sim fornecer uma descrição densa (GEERTZ, 2008:04) da experiência deste povo com a educação escolar.

Perante essa opção metodológica, Roberto Cardoso de Oliveira (1998:17) pondera que a maneira de saber das ciências sociais abarca algumas das *faculdades do entendimento*. Estas faculdades, essenciais para a construção do saber, seriam: o **olhar**, o **ouvir** e o **escrever**.

O **ouvir** do pesquisador é orientado pelas disciplinas acadêmicas, e isso faz com que o pesquisador altere o objeto de estudo desde o seu primeiro contato. Assim, Cardoso de Oliveira argumenta que o conhecimento prévio é necessário para disciplinar as faculdades de entendimento.

O **olhar**, por sua vez, não pode ser usado de forma independente no exercício da investigação, e seria complementado pelo **ouvir**. Ambos caminham juntos e servem como apoio ao pesquisador para que este passe pelo labiríntico caminho até o conhecimento.

Entretanto, somente o **olhar** e o **ouvir** podem não captar o sentido das coisas, o que é inteligível. Nessa perspectiva é preciso se utilizar de técnicas e tecnologias que proporcionem olhar e ouvir em diferentes tempos e espaços, como por exemplo o uso de câmeras fotográficas, gravadores, etc.

Uma das dificuldades das entrevistas e dos depoimentos orais está nas diferenças de “idiomas culturais” entre o pesquisador e seus interlocutores:

“Se, aparentemente, a entrevista tende a ser encarada como algo sem maiores dificuldades, salvo, naturalmente, **a limitação lingüística**, isto é, o fraco domínio do idioma nativo pelo etnólogo - ela torna-se muito mais complexa quando consideramos que a maior dificuldade está na diferença entre “idiomas culturais”, a saber, entre o mundo do pesquisador e o do nativo, esse mundo estranho no qual desejamos penetrar” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998:23).

É necessário criar uma relação entre os sujeitos, o pesquisador e o pesquisado, uma certa esfera de intimidade, na qual se estabeleça um diálogo. Essa possibilidade,

“Faz com que os horizontes semânticos em confronto - o do pesquisador e o do nativo - abram-se um ao outro, de maneira a transformar um tal *confronto*

em um verdadeiro ‘encontro etnográfico’. Cria um espaço semântico partilhado por ambos interlocutores, graças ao qual pode ocorrer aquela ‘fusão de horizontes’ — como os hermeneutas chamariam esse espaço — desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando formalmente um diálogo entre iguais, sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998:24).

Por sua vez, o **escrever** é o desenho final de todo o trabalho de campo realizado e, também, a parte mais crucial. Segundo Geertz, citado por Cardoso de Oliveira (1998:25), “é o escrever ‘estando aqui’, portanto fora da situação de campo, que cumpre sua mais alta função cognitiva”. Através desse ato o conhecimento é partilhado e compartilhado, e, somente assim, é imbuído de valores e conceitos.

Ao transcrever os dados coletados, o pesquisador possui certa autonomia no ato de interpretá-los. No entanto, o faz à luz de conceitos previamente adquiridos. Roberto Cardoso de Oliveira (1998) estabelece que o **escrever** está associado ao pensamento, afinal, é no ato de escrever que o pesquisador tem seu momento de reflexão sobre as questões obtidas na observação e por fim, faz o exercício de análise. É no ato de escrever que as informações são sistematizadas, e os *insights* surgem e refinam-se.

Logo, dois métodos são sobressalentes no fazer antropológico: a *observação participante* e a *relativização*. Esta última, segundo o autor, é “uma atitude epistêmica. Eminentemente antropológica graças à qual o pesquisador logra escapar da ameaça do etnocentrismo — essa forma habitual de ver o mundo que circunda o leigo, cuja maneira de olhar e de ouvir não foi disciplinada pela antropologia” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998:33).

Com base nessas premissas, a coleta de dados foi realizada através da observação participante e de depoimentos orais. A primeira, segundo Cardoso de Oliveira (1998:25), consiste em um método no qual “o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação”.

Durante a pesquisa, foram realizadas as seguintes atividades:

- 1) Coleta de depoimentos orais;
- 2) Pesquisa documental em fontes primárias — Sistematização de documentos e pesquisas sobre os Huni Kuin, FUNAI, CIMI, CPI/AC, entre outros;
- 3) Levantamento bibliográfico e sistematização de dissertações e artigos relacionados ao tema (fontes primárias e secundárias);

#### 4) Pesquisa etnográfica.

Por se tratar de um tema relativo à educação escolar indígena e aos diversos atores que a circundam, nesta investigação os depoimentos orais tiveram um papel fundamental, visto que ao responder a uma indagação do pesquisador, o entrevistado é instado à recordação. Lembrar é um exercício que demanda um constante ir e voltar, pois cada pensamento está relacionado a um tempo do presente.

Tecnicamente, coletar um depoimento oral é estabelecer uma relação comunicativa, que está presente “em todas as formas de coleta dos relatos orais, pois estes implicam sempre um colóquio entre pesquisador e narrador” (QUEIROZ, 1991:06). Contudo, pode-se distinguir as técnicas da história oral (entrevistas, depoimentos e histórias de vida) de outra maneira. Conforme Maria Isaura P. de Queiroz (1991:07):

“(...) a diferença entre história de vida e depoimento está na forma específica de agir do pesquisador ao utilizar cada uma destas técnicas, durante o diálogo com o informante. Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador. [...] A entrevista pode se esgotar num só encontro; os depoimentos podem ser muitos curtos, residindo aqui uma de suas grandes diferenças com relação às histórias de vida. [...] Toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos”.

Através de tal recurso metodológico, procuro explorar mais amplamente os objetivos específicos propostos no projeto de pesquisa:

“O relato oral está, pois, na base da obtenção de toda a sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido senão a primeira, pelo menos uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal” (QUEIROZ, 2008:38).

Parti da premissa que consistiu em preservar a flexibilidade dos depoimentos, além de possibilitar o aprofundamento das questões e o estabelecimento de relações com novos temas de acordo com a vontade dos sujeitos e com o andamento da conversa, abrindo possibilidade para um maior conjunto de informações.

As dificuldades enfrentadas na realização das conversas/depoimentos orais variaram entre o acesso ao potencial sujeito e a vergonha da gravação. A maior dificuldade foi com as mulheres, por vergonha, pelo medo da captura de sua voz, no entanto não aprofundei o porquê do medo entre as mulheres ao serem gravadas. O gravador foi inúmeras vezes comparado a uma maritaca<sup>9</sup> que reside na aldeia Vida Nova, e como tal, motivo de chacota.

---

<sup>9</sup> Uma ave muito semelhante a um papagaio.

Ademais, a maioria dos integrantes das comunidades, especialmente as mulheres, não domina o português e eu não domino o *hantxa kuin*. Em quase todos os casos havia uma mulher que manejava melhor o português e conseguia fazer a tradução da conversa. No entanto, o relato oral:

“(...) registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período do tempo. A história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destas tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos de contadores de histórias, poetas, cantadores inventam num momento dado. Na verdade tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica” (QUEIROZ, 2008:42).

Apesar dessas dificuldades, destacamos que os depoimentos realizados foram de fundamental importância neste trabalho. Quase todos os depoimentos foram gravados e todos foram realizados pessoalmente.

Para a identificação das pessoas a serem gravadas, nos baseamos primeiramente na organização estrutural da Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação, focalizando especificamente: o Núcleo de Educação Indígena; a Comissão Pró-Índio do estado do Acre; a OPIAC (Organização dos Professores Indígenas do Acre); as lideranças indígenas da Aldeia Vida Nova e Jacobina; os professores; e, também, as comunidades de um modo geral.

O quadro a seguir apresenta os depoimentos realizados (em ordem cronológica), pois assim podemos compreender melhor as posições ocupadas pelos sujeitos da pesquisa no âmbito da educação escolar indígena no Estado do Acre. Utilizarei pseudônimos para preservar as identidades.

#### ***Quadro de depoimentos orais***

<b>Entrevistado</b>	<b>Cargo/Função</b>
Aparecida	Coordenadora do Núcleo Indígena da SEE/AC
Pedro	Indigenista do CIMI/AC
Marli	OPIAC
Fátima	Supervisora do Núcleo

	Indígena da SME/AC
Carlos	Cacique da Terra Indígena e Aisan (agente de saúde) da Aldeia Vida Nova
Marcos	Professor da Aldeia Vida Nova
Diogo	Professor da Aldeia Vida Nova
Francisco	Chefe da Terra Indígena Kaxinawá do Rio Breu
Lucas	Professor da Aldeia Vida Nova
Caio	Professor da Aldeia Jacobina
Leonardo	Professor da Aldeia Jacobina
Sebastião	Liderança da T.I.
Carolina	Liderança das mulheres na Jacobina
Helena	Coordenadora da CPI/AC
Geraldo	Ex-funcionário da SEE/AC e Coordenador do XI Curso de formação para o Magistério Indígena no Acre.
Davi	Liderança Huni Kuin
Rodolfo	Agente de Saúde da Aldeia Jacobina

Também foram utilizados relatórios dos professores envolvidos no Curso de Formação de Professores Indígenas, relatos das Secretarias de Educação Municipal e Estadual, das Organizações Não Governamentais, entre outros. Além disso, bibliografias que discutem a escola e a educação escolar indígena local e regional, em diferentes aspectos.

Após a coleta dos depoimentos, junto com os registros realizados nos momentos de observação em campo, e com os documentos coletados, iniciou-se a sistematização dos dados, bem como o avanço no trabalho de pesquisa documental e levantamento bibliográfico.

Uma fonte imprescindível para obtenção das informações foi a **pesquisa documental** em fontes primárias, tal como definida por Godoy (1995): “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares (...)” (GODOY, 1995, pg. 21).

Foram prioritariamente analisados os documentos, escritos ou gravados, elaborados e divulgados pelas instituições citadas acima. Além disso, sítios eletrônicos também foram consultados como recurso adicional para a construção/entendimento dos contextos analisados.

No **levantamento bibliográfico** foram constatadas algumas análises acadêmicas sobre a educação escolar indígena huni kuin. No entanto, não foi possível encontrar nenhuma pesquisa realizada na região do Breu. Através da leitura e a sistematização de todos os documentos, buscou-se identificar não apenas as informações a respeito do surgimento, pressupostos e princípios que fundamentam a educação escolar indígena naquela região, mas, principalmente compreender qual o significado da instituição nas comunidades.

### ***1.3 Organização do texto***

A presente dissertação foi organizada de maneira que a correlação entre história e etnografia permeasse todo o texto. Assim, a ideia no Capítulo I é introduzir e apresentar a construção do trabalho de campo, quem são os Huni Kuin, os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa e o percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil, de maneira que possamos compreender as especificidades dessa modalidade de educação.

Já no Capítulo II, a proposta é refletir sobre a concepção de educação escolar indígena diferenciada, a construção desse processo no Estado do Acre, e finalmente conhecer, analisar e compreender as escolas huni kuin da região do Breu. Para isso, construímos um olhar a partir da divisão de gênero, que é fundante na sociedade Huni Kuin e também, da figura do professor huni kuin, visto que esse sujeito é o principal articulador da instituição escolar nas comunidades e também fora delas. Juntamente com essas análises estão as percepções Huni Kuin sobre o conhecimento.

No Capítulo III vamos analisar o que é o *professor-liderança*, como é conjugado o papel de professor e liderança e as suas implicações no contexto da educação escolar indígena huni kuin do Breu e, principalmente junto aos órgãos institucionais no Estado do Acre.

### ***1.4 Apresentando o tema***

O tema da educação escolar indígena no Brasil remonta um processo histórico intenso e violento. No entanto, a proposta dessa seção é conduzir uma análise desse processo no Brasil a fim de que possamos compreender melhor o tema na atualidade. Partimos da perspectiva de trazer o debate a partir de um nível nacional para conseguirmos analisar e compreender o nível local, nesse caso a educação escolar indígena na região Kaxinawá do Rio Breu.

As Américas são um paraíso de “eterna primavera”, como descrito por Manuela Carneiro da Cunha (1992:09), e essa terra soberba foi batizada pelos desbravadores portugueses e espanhóis que aqui fincaram seus pés antes mesmo de nomear os ditos pagãos encontrados. O “descobrimento” desta terra “ofereceu” a esses indivíduos a “dádiva” de participar da história universal. Pouco ou nada se sabia dos gentios aqui encontrados. No entanto, desde o encontro entre índios e europeus, a teoria ocidental concebeu essas sociedades sem Estados como primitivas, sem história e condenadas a uma infância eterna (CARNEIRO DA CUNHA, 1992:11).

Armados com docilidade e curiosidade, os índios estavam atentos aos novos conhecimentos aqui impostos, ao passo que, na mesma medida que os apreendiam, refutavam. Segundo Eduardo Viveiros de Castro (2002: 184-185): “Gente receptiva a qualquer figura mas impossível de configurar, os índios eram (...) como a mata que os agasalhava, sempre pronta a se refechar sobre os espaços precariamente conquistados pela cultura”.

O processo de escolarização dos povos indígenas caminha lado a lado com a colonização das Américas. O objetivo era garantir a subalternidade daqueles diante de um poder centralizado: o Estado. Assim, o marco inicial da educação escolar indígena ocorre através dos primeiros contatos estabelecidos entre colonizadores e povos indígenas, como instrumento de integração dos ameríndios à sociedade “civilizada”, sempre com a intenção de salvar estes de si, ou de seus modos de viver (COHN, 2005:02).

A escola é inspirada na ideologia moderna ocidental, da qual autores como Dumont (1985) e Clastres (2004) destacaram vários traços, como o caráter homogeneizador e unificador, estatal, liberal, que acabam por formar uma configuração individualista, e que encontraria como seu oposto nos povos não-modernos/tradicionais uma configuração holista (para Dumont), e contra o Estado (para Clastres). A escola surge como instrumento de catequização e submissão aos interesses da metrópole portuguesa e sem se restringir ao

período colonial, esta concepção foi repaginada de forma constante através do processo histórico.

Mariana Kawall Leal Ferreira (2001) sustenta que a educação escolar *dos e para* os povos indígenas pode ser analisada em duas categorias do processo histórico: 1) o caráter homogeneizador da educação e; 2) a educação escolar como instrumento de luta dos povos indígenas.

Partindo dessa premissa, a educação escolar é ora disciplinar e reprodutora, visto que impõe padrões sociais e culturais regulados por uma sociedade civil branca e de origem europeia, ora transformadora, já que se constitui como espaço de construção de conhecimento e, conseqüentemente, é um veículo de agência sobre os modos de pensar e viver de qualquer sociedade.

Em sua análise da história da educação escolar indígena no Brasil, Leal Ferreira (2001) evidencia a variedade de conjunturas suscitadas a partir do contato interétnico e a forma como os povos indígenas estão adotando métodos de educação formal de acordo com os seus ideais. Nesse mesmo ensaio, Leal Ferreira divide a história da educação escolar em quatro fases: 1ª) Catequese e Educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2ª) A integração dos índios à comunhão nacional (Do SPI à Funai, SIL e outras missões religiosas; 3ª) A formação de projetos alternativos de educação escolar (Da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para índios); 4ª) Experiências de autoria (Da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios).

Partiremos então da sua análise como base para a construção desse processo histórico nessa dissertação, a fim de enriquecer o trabalho e facilitar a apreensão dos acontecimentos atuais. No entanto, utilizaremos outros autores a fim de contribuir e atualizar a compreensão do processo histórico.

A primeira fase do contexto escolar indígena remonta ao período colonial, entre 1500 e 1808, com as investidas das missões jesuíticas diretamente nos territórios indígenas. Leal Ferreira (2001:72) caracteriza essa fase como “o primeiro e mais longo período da história da educação escolar para os índios”. O objetivo consistia em negar a diversidade cultural e absorver a mão de obra indígena em prol da sociedade nacional.

A Companhia de Jesus foi umas das principais “motivadoras” da catequização e da instrução dos povos autóctones apoiadas pela Coroa Portuguesa (BERGAMASCHI, 2010:03). A pedagogia utilizada pelos jesuítas era baseada no encarceramento de crianças indígenas em seminários a fim de instrumentalizá-las e, principalmente, aprender a língua indígena, o que facilitaria o processo de conversão daqueles perante o corpo colonial (COHN, 2005:02).



Conforme enfatizado pelo jesuíta Pero Magalhaes Gandavo, os indígenas não possuiriam Fé, nem Rei, nem Lei, sugerindo, assim, que os mesmo viviam de maneira desordenada (BERGAMASCHI, 2010:03). Com efeito, isso aponta o caráter central de certos conceitos como selvagem e primitivo no pensamento europeu relativo aos indígenas. Além disso, mostram o caráter específico que desempenharam na “economia da alteridade colonial” (BERGAMASCHI, 2010:03).

A escolarização dos indígenas se reconfigura após o período colonial. Se anteriormente o objetivo era “civilizar” o “selvagem”, a segunda fase, conforme análise de Leal Ferreira (2001), consistia em “integrar” e “assimilar”, destacando que o objetivo em todas as fases permanece o mesmo: civilizar. O Estado, após séculos de uma política etnocida que segundo Pierre Clastres (2004:87):

“(…)é a supressão das diferenças culturais julgadas inferiores e más; é a aplicação de um princípio de identificação, de um projeto de redução do outro ao mesmo (o índio amazônico suprimido como outro e reduzido ao mesmo como cidadão brasileiro)”

resolve implementar uma política indigenista (tida como) “menos desumana” baseada na filosofia positivista (LEAL FERREIRA, 2001:74).

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), pelo Decreto nº 8.072. O projeto do SPI estabelecia a separação da Igreja e do Estado, e a finalidade da formação pedagógica dos índios era a transformação destes em trabalhadores, afinal o SPI fora fundado como *Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais*: “Na base da unificação destas funções estava a ideia de que o ‘Índio’ era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano”<sup>10</sup>.

Em 1953, o SPI adaptou as escolas às necessidades de cada grupo indígena devido ao crescente desinteresse por parte destes, e com esse intuito, as escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio” (LEAL FERREIRA, 2001:75).

“A política de ‘nacionalização’ dos índios esteve presente em quase todos os postos, onde a professora das crianças indígenas era quase sempre a esposa do encarregado, orientando essas crianças para a integração à população regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. Essas escolas não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário à falta de formação do professor, predominando a formação de índios como produtores rurais voltados para o mercado regional” (FUNAI, p. 07).

<sup>10</sup>Ver: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-%28spi%29>. Acesso em: 07/03/2015.

Em 1967 o SPI foi extinto, tendo sido substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esta nova instituição elegeu o ensino bilíngue como a instrução pedagógica mais eficiente nos termos de escolarização dos povos indígenas, com o intuito de respeitar e manter as organizações sociais dessas populações. Tal ensino é garantido pelo art. 49 da lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, no Estatuto do Índio<sup>11</sup>.

No entanto, com a falta de profissionais preparados para a educação bilíngue, a FUNAI buscou apoio no *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que é uma missão evangélica criada na década de 1930 no México.

A mesma consistia em

“(...) uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação face a face” (BARROS, 2004, p. 03).

Segundo Ronaldo de Almeida (2006:277), essas agências missionárias, com intuito de expandir a evangelização no Brasil, especialmente nas sociedades indígenas, são um dos fenômenos sociais mais significativos já ocorridos no país, devido à sua interferência e a opção pedagógica de evangelização.

As missões, nas comunidades indígenas, se utilizam de dois *modus operandi*: a tradução cultural e a mediação. A primeira consiste em traduzir a bíblia para as línguas indígenas, e a segunda na vivência prolongada com esses grupos com o objetivo de inserir valores, comportamentos e práticas cristãs (ALMEIDA, 2006:278).

Para Maria Cândido Barros (2004), o SIL sempre buscou se aliar a intelectuais e políticos da América Latina. Essa aliança entre evangélicos fundamentalistas e indigenistas anticlericais não trouxe modificações aos objetivos religiosos da missão, que se mantiveram os mesmos; as mudanças ocorridas nesse grupo missionário como consequência dessa aliança se efeturaram na sua identidade pública e no tipo de organograma institucional da missão.

De acordo com Leal Ferreira (2001:77), as razões da FUNAI em buscar contribuições do SIL consistiam em estabelecer uma política indigenista aceita internacionalmente e comprovadas fundamentações teóricas e práticas para suprir as inadequações praticadas pelo extinto SPI.

---

<sup>11</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 07/03/2015.

Em meados da década de 70, a FUNAI rompe com o SIL, devido à polêmica presença dessa instituição com fins de conversão religiosa protestante. No entanto, o convênio do SIL com o Brasil é retomado em 1983, com o intuito de repassar a responsabilização da educação escolar indígena a essa entidade (LEAL FERREIRA, 2001:77).

As críticas ao processo educativo dessas populações autóctones se baseavam na tutela estatal repassada a instituições e missões religiosas com fins de evangelização e conversão destes às religiões cristãs, como por exemplo o SIL, e principalmente da assimilação desses povos à sociedade nacional.

No entanto, novas propostas de educação recomendada pelos índios e também por órgãos indigenistas advêm desse intenso desejo de descolamento do processo de evangelização dos povos indígenas.

Esse movimento em prol de um projeto alternativo da educação escolar indígena nasce juntamente com órgãos indigenistas como as Comissões Pró-Índio, o Centro de Trabalho Indigenista, entre outros. Essa proposta surge como uma ferramenta no final de 1970, a fim de resguardar o modo de ser indígena, já que, no fim da ditadura militar a ideia era ocupar a Amazônia e para isso era preciso deslegitimar o que é ser índio no Brasil.

Conforme Eduardo Viveiros de Castro (2006:02), era uma tentativa de extrair a incumbência tutelar do Estado, e principalmente, retirar do Estado a responsabilidade de reconhecer e resguardar as diferenças socioculturais dos povos indígenas, já que “os índios que se teriam tornado não-índios, ou seja, aqueles indivíduos indígenas que já não apresentassem mais os estigmas de indianidade estimados necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania”.

A partir disso, diversas assembleias dessas organizações e lideranças indígenas passaram a construir paralelamente projetos e experiências de educação alternativas, com fins de promover emancipação e autonomia, e, além disso, incentivar a produção de materiais didáticos, propostas curriculares diferenciadas, entre outros.

A Operação Amazônia Nativa (OPAN)<sup>12</sup>, criada pelo ex-diretor do CIMI, Egydio Schwade, foi fundada em 1969, e tem colaborado desde os anos 1970 com a organização das primeiras assembleias indígenas no país, e com a formulação e execução de políticas indigenistas voltadas aos interesses, necessidades e especificidades socioculturais dessas comunidades. Os encontros promovidos por essa organização tiveram grandes desdobramentos. Exemplo disso foi o encontro a nível nacional promovido em 1987 entre

---

<sup>12</sup> Ver mais em: <http://amazonianativa.org.br/Institucional.html>.

diversas instituições, organizações indígenas e universidades para discutir a questão da educação formal para os índios. Constituíram-se nesse encontro grupos de trabalho para analisar questões a respeito da educação bilíngue, o currículo escolar, entre outros temas.

Os GTs encaminharam propostas de educação escolar para os indígenas à Assembleia Nacional Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criando o Grupo de Trabalho “Mecanismos de Ação Coordenada” denominado BONDE<sup>13</sup>. O BONDE elaborou documentos significativos, sendo em grande parte incorporados ao projeto de lei da nova LDB (GRUPIONI, 2008:90-91). Experiências educativas com as propostas do BONDE foram realizadas pela Comissão Pró-Índio do Acre no início dos anos 1980. A partir de 1981, em várias regiões do país foram criados os Núcleos de Educação Indígenas, os NEIs, cujo objetivo é pesquisar, estudar e acompanhar as propostas de educação para os povos indígenas. Em geral, agrupam pesquisadores de áreas diversas, instituições indigenistas, técnicos de Secretarias de Educação e Cultura estaduais, entre outros (LEAL FERREIRA, 2001:94).

A quarta fase descrita por Leal Ferreira (2001:95) relata a organização e as principais reuniões das lideranças indígenas de todo o Brasil na busca por direitos. Leal Ferreira ainda vai além, e constata que essas assembleias, reuniões e encontro de professores atuaram e atuam como eixos balizadores da luta por direitos, principalmente na questão da educação diferenciada.

A luta pelos direitos indígenas entre os anos 1970 e 1990 foram e são fundamentais na garantia de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. A partir dessas lutas é que os direitos foram assegurados pela Constituição de 1988 e deram origem à redação do capítulo “Dos Índios”. Conforme Viveiros de Castro (2006:05):

“A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, *ao reconhecer que ele não se tinha completado*. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a “ser” índio – isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio – podia ser interessante. Converter, reverter, perverter ou subverter o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo dispositivo de subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la. Uma gigantesca aberração coletiva, para usarmos velhos termos psicanalíticos. Uma carnavalização étnica. O retorno do recalcado nacional”.

---

<sup>13</sup> Luis Donizete Grupioni não faz referências sobre o que significa BONDE.

No final da década de 1980, surgem as primeiras organizações de professores indígenas em diversas regiões do Brasil, com a intenção de discutir a implantação de uma política nacional específica para a educação escolar na perspectiva da melhoria da qualidade da educação diferenciada para estes grupos. Em busca de alternativas viáveis que solucionassem os problemas, foram organizados os primeiros encontros regionais de professores com um caráter de intercâmbio cultural, troca de experiências para sistematização dos primeiros documentos que permitiram refletir sobre o assunto. Assim, deu-se início ao processo de discussão sobre a educação escolar diferenciada por meio dos Encontros de Professores Indígenas e/ou Encontros de Educação Escolar Indígena.

Em maio de 1988 foi realizado o I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, em Manaus. Nos anos posteriores foram realizados vários encontros, organizados pela Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que em 1989 transformou-se na Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR.

Os encontros deram respaldo à elaboração de documentos que traçassem o escopo das escolas indígenas. De maneira que contemplasse as reivindicações de uma educação escolar determinada por região e por etnia. Tais reivindicações podem ser averiguadas no documento “Com As Próprias Mãos”, organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (1989).

No início do processo de escolarização sem fins religiosos os professores não-índios eram assessorados nas escolas por *monitores indígenas*, que tinham como principal função a tradução do português para a língua indígena em sala de aula. Atualmente, os índios são escolhidos por suas comunidades para atuar como docentes e cabe ao Estado capacitá-los para o exercício de sua função (GRUPIONI, 2013:71).

Com a perspectiva de tornar a educação escolar indígena uma política pública de Estado, o governo federal opta por responsabilizar o Ministério da Educação (MEC) como mantenedor e assessor das escolas indígenas. A proposta educacional antes vista como *alternativa*, atualmente é reconhecida e se configura como uma nova política pública de educação com o intuito de valorizar processos *diferenciados* de ensino-aprendizagem.

O MEC passa, então, a se responsabilizar pelas ações relativas à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades, conforme o Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991 exposto no art. 1 e 2, sendo ampliadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em conformidade com as Secretarias Nacionais de Educação do MEC. Tal Decreto presidencial foi fortemente criticado pelas lideranças indígenas, pois sugeria a extinção da FUNAI, o que para essas lideranças era uma afronta à sobrevivência das

populações indígenas asseguradas na Constituição Federal (LEAL FERREIRA, 2001:84).

No entanto, conforme vemos em Luis Donisete Grupioni (2008:41):

“A conjuntura política que levou ao Ministério da Educação tal incumbência atrela-se ao processo de reorganização de setores do Estado brasileiro, promovido pelo governo Collor (1990-1992), e que implicou, no caso da questão indígena em um esfacelamento por diferentes ministérios e órgãos federais de ações que incidiam sobre grupos indígenas, antes concentradas na FUNAI”.

A suspeição a respeito do MEC era devida à descentralização das ações referentes à educação escolar indígena para as Secretarias de Educação e Cultura na esfera Estadual e Municipal, o que causava desconforto devido às práticas pouco amistosas dessas instituições para com as temáticas indígenas (GRUPIONI, 2008:45).

Tal receio só foi levemente restaurado quando o Governo Federal, através da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, assegurou as características específicas da educação. E, principalmente, quando foi criada no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena com intuito de “coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no país” (LEAL FERREIRA, 2001:85).

Diante do avanço da Constituição Federal dos anos 1980 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que asseguram aos povos indígenas o direito de estabelecer formas particulares de organização escolar, sucedeu intenso movimento histórico dos professores indígenas na reivindicação de escolas para o interior das comunidades.

No auge dessas legislações e discussões o MEC, na década de 1990, lançou decretos, normas, leis, pareceres, resoluções, como alguns citados acima, no sentido de juridicamente implantar a educação escolar indígena em diferentes estados brasileiros. Um dos documentos elaborado foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Os objetivos desse referencial é elaborar e implementar programas de educação escolar que responda as demandas dos povos indígenas.

O RCNEI é um documento que pretende esclarecer marcos comuns que distinguem escolas indígenas de não-indígenas, e também, ponderar a respeito dos propósitos educativos que devem orientar as políticas públicas educacionais brasileiras a fim de subsidiar a elaboração de planos curriculares específicos para escolas em aldeias. Assim, é composto por fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos e políticos no sentido de reunir na proposta de educação escolar indígenas questões específicas sobre formação de professores, currículo e práticas escolares.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) de 1998 observa que a escola indígena deve ser específica e diferenciada desde sua concepção e planejamento, “como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (RCNEI, 1998).

A educação indígena diferenciada é garantida também pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002), que convoca os governos componentes a adotar o direito dessas populações de constituírem suas próprias instituições e meios de educação, permitindo o ensino na língua indígena, a formação dos professores indígenas e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades, seus conhecimentos e técnicas, sua organização social, cultural, entre outros.

Como se pode observar, segundo Leal Ferreira (2001), há um grande esforço em recuperar a História da Educação Indígena no Brasil desde o século XVI. Durante esse processo, houve a passagem de uma “educação escolar *para* os índios” para “uma educação escolar *dos* índios”, cuja história está sendo escrita do ponto de vista dos próprios indígenas, ou seja, a partir de sua participação nas discussões com assessores pedagógicos, gestores e com o poder público. Essas experiências vêm sendo realizadas de modo bem mais localizado com populações indígenas diferentes, com representantes políticos estaduais e municipais diferentes e, por enquanto, em sua maioria, não índios.

A proposta desse primeiro capítulo foi fornecer elementos etnográficos, a metodologia utilizada na pesquisa, e o conhecimento do processo histórico para compreendermos a complexidade da educação escolar indígena. Assim, o próximo passo no Capítulo II é entender o que se configura como educação escolar indígena diferenciada e as suas implicações, a fim de subsidiar o contexto da educação escolar indígena no Estado do Acre e, principalmente, no local da pesquisa: o Breu.

## Capítulo II

A proposta nesse capítulo é refletir sobre a concepção de educação escolar indígena diferenciada, a construção desse processo no Estado do Acre, e finalmente conhecer, analisar e compreender as escolas huni kuin da região do Breu. Para isso, construímos um olhar a partir da divisão de gênero, que é fundante na sociedade Huni Kuin e também, da figura do professor huni kuin, visto que esse sujeito é o principal articulador da instituição escolar nas comunidades e também fora delas.

### 2.0 Educação escolar indígena: diferença contextual ou inclusão às avessas?

A questão da escola diferenciada estabelece novas linhas de pensamento a respeito dessa instituição, e a partir da análise do processo histórico junto com as políticas educativas se insere em um debate um tanto quanto longo e inconclusivo. A minha proposta nesta seção é trazer reflexões de diversos autores a respeito da escola indígena diferenciada à luz do processo histórico exposto anteriormente.

Como vimos no processo histórico da educação escolar indígena no país, até meados dos anos 80 a tônica era a *assistência educacional* ofertada pelo Estado aos povos indígenas, com um caráter *integracionista* praticado, especialmente, em convênio com instituições missionárias.

O processo de buscas alternativas para a instituição escolar inserida no contexto dos grupos indígenas ocorre em meados e no final da ditadura militar, com o apoio de organizações indígenas, organizações não governamentais, civis e religiosas e dos próprios índios, juntamente com a luta pelo direito à terra, à saúde, entre outros. Nascia então um projeto contemporâneo de educação escolar indígena assegurado na legislação, pela Constituição de 1988, com caráter *diferenciado*:

“Posicionando-se contrário às ações de evangelização missionária e às propostas de escolas voltadas à integração e ao ensino monolíngue de português, até então monopólio e prática do órgão indigenista federal e de agências missionárias, um grupo heterogêneo de atores passa a defender um novo modelo de educação indígena, agora centrado em professores indígenas, no ensino bilíngue e voltado à valorização das identidades indígenas” (GRUPIONI, 2008, p. 36).



Ou seja, constituir uma escola diferenciada implica em negar a ideologia perpetrada no projeto anterior, o que reafirma a necessidade de compor novas premissas, condutas e pensamentos atribuídos a esse termo.

É a partir da observação tanto pedagógica quanto antropológica do cotidiano desses grupos indígenas que a concepção da instituição escolar é experimentada.

“(...) se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional)” (GRUPIONI, 2008, p. 37).

Luis Donisete Grupioni (2008:37-38) embasa o discurso da educação diferenciada em três premissas: 1) a educação diferenciada é um *direito* das comunidades indígenas (o que é enfatizado por Grupioni aqui é principalmente a obrigação do Estado em ofertar as condições para que esse direito possa ser efetivado, o que inclusive insere a educação escolar indígena como uma modalidade a ser investida e assessorada pelo Ministério da Educação); 2) o caráter laico dessa educação diferenciada; 3) a competência dos próprios membros das comunidades dirigirem os seus processos escolares.

Logo,

“o exercício do direito à educação diferenciada, laica, deveria ser assumido por professores índios, a serem formados para essa atuação, em substituição a agentes missionários e/ou professores não-índios em atuação nas escolas das aldeias. O pressuposto era que esses novos professores indígenas, falantes da língua da comunidade e imersos na cultura de seu grupo, reuniram todas as condições para levar adiante a proposta de um escola auto-gerida cultural e politicamente” (GRUPIONI, 2008:38).

Fato é que a escola indígena deve proporcionar aos seus membros autonomia em todos os processos relativos a ela, ou seja, na administração, na docência, entre outros. No entanto, tal autonomia se perde dentro do jogo burocrático conferido a instituição escolar, mesmo sendo uma modalidade diferenciada dentro da legislação educacional. A escola indígena responde a uma estrutura de ensino totalmente engessada, ou seja, uma estrutura rígida, inflexível e extremamente burocrática o que compromete o seu caráter diferenciado, específico e autônomo. Como operar dentro de um sistema que não consegue conceber a flexibilidade da escola indígena?

Conforme Grupioni (2008:48) a política da educação diferenciada é gestada fora da máquina estatal e, principalmente, incorporada pelo Estado como política pública vigente até os dias atuais. O processo de reconhecimento da diferença dos processos de ensino aprendizagem dos povos indígenas, ainda que submetido a um sistema de controle educacional burocrático, é fruto de

“(...) articulação de um conjunto de atores que buscavam construir um novo modelo de educação para a escola indígena nos anos 90 que conseguiram impactar o Estado, mudar seu perfil de atuação e impor uma nova agenda política que, sob a bandeira de reconhecer a diversidade e o direito à diferença, resultou, na década seguinte, na inserção dos índios no sistema educacional do país e na universalização da escola entre grupos indígenas” (GRUPIONI, 2008:48).

Com essa perspectiva, é importante ponderar a respeito do que é a educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir dessas novas reivindicações dos povos indígenas. É necessário analisar como as questões referentes à *diversidade*, à *diferença* e à *cultura* são tratadas nas ponderações sobre as possibilidades e os limites na construção de um olhar pedagógico apoiado pelo olhar intercultural. Segundo Clarice Cohn (2006), em seu texto *Notas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil*, esse projeto escolar é uma proposição dos índios, que visa

“(...) não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas” (COHN, 2006:03).

Com a diversidade de etnias indígenas presente no Brasil, é impossível criar um padrão único de escola: “A própria noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas” (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001:10).

Os discursos de professores indígenas, lideranças e outros agentes sobre a necessidade da “revitalização cultural” para a estruturação de projetos de educação escolar diferenciados e, conseqüentemente, o fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, caracteriza uma ambiguidade e uma complexidade sobre o que é a *cultura* para todos os envolvidos no processo escolar.

Essa concepção sugere que existiria um conjunto incontestável de características que todos os componentes de um grupo compartilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e a cultura assim concebidas fariam apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo. Ainda, conforme afirma Carneiro da Cunha (2009, p. 236):

“(...) como cultura era adquirida, inculcada e não biologicamente dada, também podia ser perdida. Inventou-se o conceito de aculturação e com ele foi possível pensar – para gaúdio de alguns, como os engenheiros sociais, e para pesar de outros, entre eles vários antropólogos – na perda da diversidade cultural e em cadinhos de raças e culturas”.

Diante desse projeto diversificado de educação, conceitos como cultura, projeto político pedagógico, ações pedagógicas se reconstituem. Visto que no campo da escola, o conceito de cultura versa sempre sobre a necessidade de um resgate, de salvação, redenção. A cultura sempre está em perigo, mas por que? Se concebermos cultura como algo dinâmico e em constante transformação, o que de fato está sendo perdido?

No entanto, é preciso refletir e ponderar como a cultura é pensada e experimentada por esses povos, para além do discurso, pois somente assim a escola diferenciada pode ser de fato *diferente*, visto que as ações pedagógicas devem estar alinhadas aos modos de pensar e viver de cada povo.

“A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna *cultura de contraste*: esse novo princípio que a subtende, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009:237).

Afinal, como dar conta de uma ideia, de um projeto de escola que possui na sua localidade, em sua comunidade perspectivas diferentes sobre o que é essa escola? A escola assume diversos delineamentos: é uma via de acesso para o conhecimento dos brancos; é um instrumento de revitalização cultural e um catalisador de conhecimentos, entre tantas outras possibilidades.

Diante do caráter dinâmico das diferenças culturais propomos o conceito de educação *diferenciante*, que visa uma atuação política prática na educação escolar indígena, pois tal termo abarca os processos transformativos que acontecem na educação, mesmo quando o discurso da revitalização e do resgate cultural estão presentes. Este conceito apreende as

especificidades de cada grupo, já que ao invés de simplesmente marcar e atribuir diferença, envolve a complexidade dos processos de construção cultural e intercultural referente à educação escolar indígena.

Ou seja, o conceito proposto difere tanto a educação escolar indígena do ensino regular do branco, quanto, e principalmente, da divergência em si mesma, como se não tivesse uma diferenciação acabada, mas sempre com um impulso novo, diversificado. Pressupõe uma diferenciação local, entre homens e mulheres, crianças e idosos em uma mesma comunidade.

Por fim, como pensar a ligação entre as práticas de educação tradicional e os projetos de educação escolar indígena diferenciados? Como pensar nesses dois cosmos de construção de saberes, sem reincidir numa visão simplista de educação e cultura, quando pensamos a magnitude e o espaço que os saberes tradicionais devem ocupar no universo de cada povo indígena?

É necessário distinguir e ponderar sobre as fronteiras da escola indígena e, acima de tudo, perceber que a escola indígena não pode apoderar-se da comunidade; deveria ser o contrário, com os índios se apropriando da escola. E a partir dos processos próprios de ensino aprendizagem *indigenizar* essa escola, como o proposto por Antonella Tassinari (2009:15):

“A idéia de ‘escola indígena como fronteira’ (TASSINARI 2001a) procura abarcar essa dimensão de irredutibilidade entre os saberes indígenas e ocidentais que a escola indígena procura articular, uma instituição que nunca deixará de corresponder em alguma medida ao modelo escolar que lhe deu origem, mas que já foi transformado por sua presença num meio indígena”.

Com essa perspectiva, Antonella Tassinari (2001) conceitua a educação diferenciada como uma *fronteira*, graças ao seu espaço de promoção de conhecimentos entre dois universos e às multiplicidades de modos de conhecer e pensar o mundo.

“Portanto a noção de fronteira evoca noções de terras desabitadas ou povoadas pelo outro desconhecido. Nesse espaço de alteridade, somam-se também ideias de liberdade, de transformação, de renovação. São imagens interessantes que fazem refletir sobre a educação escolar em área indígena” (TASSINARI, 2001:63).

Tassinari (2001:68) pontua como a escola indígena pode vir a ser uma região de fronteira não como limite, mas principalmente como espaço em constante transformação e em processo de interação. Tal conceito de “fronteira” busca, segundo a autora,

“(…) fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las ‘espaços de branco’, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou ‘espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas’. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade”(TASSINARI, 2001:68).

Com essa perspectiva, há a hipótese de que o fazer pedagógico nas escolas indígenas seja construído em um contexto de cooperação, ou seja, com a construção de um saber intercultural. Do ponto de vista indígena, o fazer pedagógico é uma mistura criativa de mutações, das quais a atuação “estrangeira” é sempre apreendida e deslocada para adotar atribuições que os próprios índios lhe conferem, como aludiu Bruna Franchetto (2010:410):

“A escola é algo que chega de fora, às vezes uma dádiva, às vezes um instrumento de destruição, mas quase sempre digerido, deslocado, mascarado para assumir funções que os próprios índios lhe atribuem e gerem, nas barbas dos bem-intencionados e quase sempre decepcionados agentes da assistência do Estado”.

Assim, a concepção de interculturalidade é utilizada como uma forma de concatenar conhecimentos de raízes distintas: disciplinas díspares, filiações diferentes, culturas diferentes. Interculturalidade expõe as maneiras de relações com os outros e com o conhecimento. Assim, devem ser continuamente estimulados para reinventar a história. Conforme Catharine Walsh (2008:140-141):

“Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. (...) la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo”.

Concepções e discursos a respeito da educação diferenciada também são bases para um projeto de escola em curso desde os tempos em que a CPI/AC iniciou um processo de parceria com alguns grupos indígenas. Conforme Helena, coordenadora da CPI/AC, explicita em sua fala:

“(…) a escola é uma casa, mas também é o terreiro da aldeia, é a caçada, tudo isso só vem ao encontro de uma definição diferente do que que é essa escola indígena. Porque o estudante indígena, o professor indígena, a comunidade

escolar indígena nunca foram incentivados nesses programas de educação fora do oficial, fora da SEE, a abandonar essas práticas tradicionais para estar na escola. Mas desde o começo sempre se buscou construir uma escola que fosse aonde está as práticas tradicionais, então o lugar não era só a casa chamada escola. Embora a gente saiba que isso sempre teve um valor nessas sociedades. Então o lugar era também o como, os modos. E era muito legal. Esse professor, na verdade, foi participando desses cursos de formação e magistério indígena exatamente pra dar conta dessa reflexão. Pra dar conta dessa concepção de escola indígena diferenciada” (Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

A esfera da educação escolar indígena é cruzada por diversas frentes de tensão, teóricas e práticas, e, a partir dessa ótica, o Estado ora intensifica suas ações com o objetivo de homogeneizar e modernizar (como no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais), ora permanece ausente, como é o caso de muitas localidades (FRANCHETTO, 2006:197).

Assim, como afirma Leal Ferreira (2001:296):

“A escola está inserida na ‘sociedade global’ e na chamada ‘sociedade do conhecimento’ onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à toda a humanidade, e consequentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação”.

Diante desse cenário, é preciso avaliar a conjuntura dos progressos e as dificuldades da educação escolar indígena atualmente. Domingos Nobre (2005:91), na tentativa de fazer uma síntese, pondera:

“Apesar do espaço já conquistado e das garantias legais asseguradas, a prática da maioria das escolas indígenas no país convive com inúmeras dificuldades e graves limitações. As práticas escolares apontam para uma escola sem recursos didáticos, com professores sem capacitação político-pedagógica, sem material didático específico, monolíngue em português e atreladas a secretarias despreparadas para ajudá-las”.

Diversas dificuldades, além das mencionadas acima por Nobre (2005:91), se colocam aos projetos de educação escolar indígenas. Um deles consiste na dificuldade em transgredir com os ortodoxos calendários, com o material didático elaborado por não índios, entre outros.

Entre limites e descobertas é inquestionável a importância da escola indígena diferenciada. Com um arremate de Helena, atual coordenadora da CPI/AC:

“Os índios sempre quiseram isso de ter escola, antes mesmo já tinham escolas nas suas aldeias que eram de missionários, seringalistas. Todos montavam escola. Então a escola era um negócio que chegou e aí os

programas específicos de educação indígena eles deram uma outra forma pro professor indígena, pra comunidade indígena. *O cuidado todo é que a escola não eliminasse o conhecimento indígena, mas ao contrário, valorizasse muito esse conhecimento*”[grifos meus](Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

Assim, a escola indígena é um desafio em diversas perspectivas. A educação *diferenciante* é uma conjunção de concepções de escola que se confundem dentro do sistema de ensino. E no meio desse caldeirão de informações, conflitos e vitórias, os povos indígenas buscam compreender e indigenizar essa escola em prol de suas respectivas comunidades, sem perder o foco na utilidade desses diversos saberes.

## ***2.1 A Revolução pela Educação: História da educação escolar indígena no Acre.***

“No começo da nossa luta pelos direitos, a gente conseguiu organizar a nossa cooperativa. Assim, tiramos os cariús<sup>14</sup> das nossas terras. Depois, começamos a procurar a Funai, a CPI e o CIMI para tentar conseguir educação e saúde nas nossas aldeias. O seringalista escravizava muito o índio porque ninguém sabia ler e nem escrever. Para trabalhar na nossa cooperativa, os próprios índios tinham que fazer a contabilidade do movimento de mercadorias e de borracha. Por isso, os índios precisavam ter escola nas aldeias” (KAXINAWÁ, Francisco. 2003, p. 139-140. In: Índios no Acre – os tempos históricos. CPI).

O Estado do Acre é um dos precursores na construção da política de educação escolar indígena, e foi com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e com a Comissão Pro-Índio (CPI) que o processo de escolarização se iniciou.

A CPI foi fundada em 1979, é caracterizada por ser uma organização não-governamental com atuação no campo do indigenismo brasileiro e que se propõe a apoiar os povos indígenas do estado do Acre em algumas de suas lutas pela conquista e o exercício de direitos coletivos – territoriais, linguísticos, socioculturais – por meio de ações que articulem a gestão territorial e ambiental das terras indígenas, a educação intercultural e bilíngue e as políticas públicas.

No entanto, conforme citaremos a seguir, o contexto da construção dessa política educacional surge como uma necessidade de comunicação e compreensão da lógica impressa ao contexto não indígena, como prática de resistência e principalmente como elemento determinante de sobrevivência das populações indígenas à maneira violenta e exploratória com que se deu este contato.

---

<sup>14</sup> Cariús: Brancos.

Após um longo processo histórico experimentado pelas populações indígenas do Estado do Acre com a exploração da borracha a partir dos anos 1890 (tanto por parte dos *caucheiros* peruanos quanto dos seringalistas brasileiros), o contato com o mundo não indígena se tornaria um caminho sem volta<sup>15</sup>. Em território brasileiro, esse processo foi marcado pela captura violenta de mão de obra indígena para atuar como força de trabalho nos seringais, além de constantes massacres.

Essas populações distribuem esse processo histórico através de fases<sup>16</sup> (CPI, 2003): o *tempo das malocas*, caracterizado pelo tempo antes dos contatos com o *nawá*, e que remonta a um passado ancestral, o início de tudo; o *tempo das correrias*, caracterizado pela implantação dos seringais e, conseqüentemente, pela invasão das terras indígenas; o *tempo do cativo*, em que muitos foram obrigados a trabalhar para os seringalistas (denominados “patrões”) e principalmente obrigados a adotarem os modos de vida do *nawá*; e o *tempo dos direitos*, que remonta aos anos 70, quando surgem diversas frentes de apoio às populações indígenas, como a FUNAI e a CPI, que passam a ser instituições importantes nas demarcações das terras, e principalmente no contexto de escolarização das populações indígenas no Estado do Acre.

No Acre, o contexto de escolarização surgiu da necessidade de garantir às populações indígenas autonomia perante os patrões seringalistas, por meio da apropriação do conhecimento da língua portuguesa e principalmente da matemática, para garantir a transparência no processo de compra e venda da borracha, de ferramentas e também de alimentos.

“A escrita passa a ser desejada como um instrumento de independência frente ao controle que comerciantes e seringueiros exerciam sobre as técnicas de cálculo e medições usados. Reforçando essa atitude, estava a conquista do direito à terra, levando ao desaparecimento dos patrões dos seringais e ao estabelecimento de novas relações com a sociedade regional e nacional. Visando a melhoria das condições de vida e a construção de sua própria história, surgiu a proposta de construção da escola indígena no Acre, através de pedidos de lideranças indígenas junto a entidades de proteção e assessoria aos grupos étnicos-linguísticos da região (CPI/AC, CIMI e COMIN)”(GAVAZZI, 2003:199).

Inicialmente, a competência para o desenvolvimento de políticas de educação indígena estava nas mãos da FUNAI, em que o processo de escolarização se limitava ao ensino do português e da matemática. O projeto de educação escolar indígena diferenciada começou de

<sup>15</sup>Ver Instituto Socio-Ambiental: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaxinawa/395>

<sup>16</sup> Para melhor aprofundamento dos tempos segundo as populações indígenas do Estado do Acre ver dissertação de Aline Alcarde Balestra: *Tempos mansos: história, socialidade e transformação no Juruá-Purus indígena*. Disponível em: [repositorio.unb.br/handle/104482/13210?mode=full](http://repositorio.unb.br/handle/104482/13210?mode=full)



maneira independente e coletiva, contando com organizações civis, em que as lideranças das aldeias indicavam os professores e financiavam as viagens com a produção agrária e extrativista das comunidades (GAVAZZI, 2003:200).

Em 1983, a CPI assumiu a formação dos monitores indígenas, em que o papel destes era traduzir a linguagem tanto para o professor não-indígena quanto para os alunos, para assessorar pedagogicamente dentro das aldeias, oferecendo um curso que tinha como característica a recuperação e valorização do conhecimento tradicional. Os objetivos destes cursos eram construídos de acordo com as perspectivas dos índios, as quais se caracterizavam pelo interesse na alfabetização em português e no aprendizado de matemática. Afinal, com essas premissas básicas poderiam garantir o direito à terra e o controle da produção.

“1979, foi quando a Comissão Pró-Índio nasceu e trabalhou com regularização fundiária, com a política fundiária. Depois com essa formação de indígenas o objetivo era exatamente pensar a gestão desses territórios e a autonomia dos povos. Então a formação ela tem um fundamento, a essência dela é essa. Ter sua terra não basta, você tem que ter as condições para que você possa fazer a gestão dessa terra. O que é saúde, educação, valorização das línguas, culturas e tal? Para que um território tão menor, delimitado? Para que ele seja um espaço “harmônico”. Então é importante fazer essa gestão. É importante para que esses povos possam exercer ali a sua cidadania indígena, a relação com eles e com os outros.

Na verdade, tem uma coisa assim, se por um lado a categoria professor indígena ela é uma categoria clássica, o professor indígena ele é de uma atividade, de um espaço também definido que é a escola indígena porque era uma solicitação de aprender a ler escrever. Esse professor ele vai ensinar em uma escola. Então a categoria de professor por um lado ela tem um recorte do professor clássico, aquele que tem um grupo de estudantes, ensina e aprende também. Muito associado. Na época em que nasceu a escola indígena, era totalmente associado a letramento. Alfabetizar os índios, ensinar a ler, escrever. A matemática básica porque ter uma população não alfabetizada no interior dessas T.Is, dentro dessas sociedades, era um sinal de desigualdade. Então, aprender a ler, escrever pra você ter acesso a informação, e para acompanhar uma porção de coisas no mundo de fora” (Helena – Coordenadora da CPI/AC. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

O professor indígena assumia a responsabilidade em transmitir, conectar e conceber esse conhecimento nas comunidades. Logo, “O professor indígena seria um elo de ligação entre o conhecimento tradicional de seu povo e o conhecimento não-indígena, cheio de novos saberes e experiências”(GAVAZZI, 2003:201).

O primeiro convênio entre FUNAI, CPI/AC e Secretaria de Educação do Estado<sup>17</sup> (SEE) foi firmado em 1985, e em 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, a

<sup>17</sup> Atualmente no Acre, os professores indígenas são efetivados pela SEE.

mesma reconheceu como direito das populações indígenas uma educação diferenciada. O art. 210 assegura a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e religiosos, e afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas *línguas* maternas e processos próprios de aprendizagem”<sup>18</sup>.

Os primeiros cursos de formação foram dados pela FUNAI, e em muitos houve parcerias com a CPI/AC.

“Neste processo, o movimento social foi o grande protagonista. Com efeito, foram entidades indigenistas de atuação local, como a Comissão Pró Índio - CPI/AC, o Conselho Indigenista Missionário - CIMI e o Conselho de Missões entre Índios - COMIN, que agiram no sentido de implementar uma ação educacional diferenciada para populações indígenas, garantindo a capacitação de professores, as viagens de supervisão e assessoria, a elaboração de proposta curricular e materiais didáticos bilíngües. O Estado, através de duas políticas oficiais, só veio a integrar-se mais adiante, quando foram estabelecidos convênios entre os órgãos de governo e estas entidades” (REGO e PEREIRA, 2006:06).

No ano de 1990, a CPI apresenta ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a proposta de organização curricular do Projeto Educativo. No entanto, a primeira proposta curricular para as Escolas Indígenas do Estado do Acre e Sudoeste do Amazonas só foi aprovada em 1992.

Em 1996, grandes conquistas para a educação escolar indígena foram alcançadas com a Resolução 05/1996, que propôs regulamentar o Magistério Indígena Bilíngüe e Intercultural junto ao Conselho Estadual de Educação do Acre. Nesse mesmo ano, os professores indígenas passam a ter plano de carreira e, em 1997, surge a Comissão de Professores Indígenas do Acre, a COPIAC.

No ano de 1999, o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Acre debate junto aos professores indígenas a regulamentação das Escolas indígenas, com fins de definir as diretrizes curriculares baseadas no Referencial Curriculares Nacionais da Escola Indígena (RCNEI).

“Quando a SEE começou a atuar, de verdade em 99, ela dialogou com a CPI. Então a CPI foi quem orientou o 1º curso de formação, quem elaborou o currículo mínimo para que a SEE trabalhasse no primeiro curso. E solicitamos que ajudasse a localizar as escolas, porque a CPI não atendia a

---

<sup>18</sup> Ver RÊGO e PEREIRA, 2006, p. 02.

todos. Atendia um número muito pequeno e a SEE ampliou isso. E na verdade, já herdamos essas ideias da CPI e seguimos” (Aparecida Oliveira-Coordenadora do Núcleo Indígena da SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

No ano 2000, a COPIAC passa a se denominar OPIAC (Organização dos Professores Indígenas do Acre). Nesse mesmo ano acontece a primeira formatura dos professores em magistério indígena no estado do Acre, fruto dessa parceria entre CPI e SEE.

A SEE, no entanto, assume as próximas formações de professores indígenas no Acre. Em 2010, os professores ficaram sem formação, e, conseqüentemente não conseguiram ter seus respectivos certificados de ensino fundamental, médio, e, principalmente, do Magistério Indígena.

“A partir de 2010 até 2014 não teve curso. E em 2014 o curso ocorreu com muita indefinição, porque você contrata uma empresa de fora pra fazer essa formação e o MEC diz que isso não vale porque a SEE não pode certificar, por ser uma instituição gestora e não formadora. O que o Acre precisa fazer hoje é definir, elaborar em conjunto um Programa de Magistério Indígena. O único programa que tem com essa perspectiva é da CPI que em um primeiro momento dava o certificado de participação, os diplomas pra esses professores, mas atualmente a CPI não pretende mais fazer isso. No Brasil nenhum governo está preparado para acolher e tratar a especificidade. As SEE do país atuam de maneira muito universal, então não tem como lidar com essas questões diferenciadas” (Helena – Coordenadora da CPI. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

Isso dificultou em muitos casos as contratações temporárias dos professores e, também, a reivindicação de concursos públicos diferenciados, o que gerou e gera muita instabilidade no cargo ocupado por esses agentes, principalmente quanto aos direitos inerentes à categoria de professor.

Conforme podemos inferir das Diretrizes para a Formação de Professores Indígena homologada pelo MEC neste ano de 2015:

“Os cursos de magistério indígenas têm funcionado como meios de se promover a formação escolarizada básica desses professores. Geralmente, são utilizados pelas secretarias de educação dos estados como única forma de oferta do Ensino Médio nas comunidades indígenas. Além disso, em diversos contextos indígenas, constituem-se como principal meio para se promover a formação inicial, tendo em vista tanto a oferta insuficiente de cursos de licenciaturas específicas em Instituições de Educação Superior (IES) quanto as dificuldades ligadas ao acesso e à permanência dos professores indígenas em tais instituições. Diante disso, essas IES vêm reclamando um maior apoio técnico e financeiro da União para a criação e implementação, de forma institucionalizada, de programas e cursos de

formação de professores indígenas no âmbito de suas atuações” (BRASIL, 2015).

As Diretrizes vêm com o intuito de guiar as formações dos professores indígenas, dadas pelas Secretarias de Educação, a fim de garantir o caráter fundamental da educação escolar indígena: a diferença.

A partir desse recorte histórico podemos aprofundar o olhar para a experiência da região específica dos Huni Kuin da região do Breu, com aporte no processo do contato interétnico.

## **2.2 O Breu**

“Aqui antigamente, do meu avô, eles [Huni Kuin] já moravam aqui no Breu e não tinha nenhum branco aqui dentro, só índio mesmo. Quem começou a achar [os Huni Kuin] foram os peruanos. Os peruanos que moravam ali do outro lado do rio. Aí começaram a achar eles. Acharam assim, porque, não foi de conversar. Já foram pegar criança, matando. Eles [os Huni Kuin] ficaram cismados, eles também flechavam mesmo. Sabe que uma coisa assim, não é muito boa, o cara morrendo à bala, não é muito bom não. Até que eles [os Huni Kuin] afastaram, daqui eles foram pro rio Tarauacá, cabeceira do Tarauacá. Um afluente assim como o Breu, chamado Formoso, eu conheço lá. Bom, lá se dividiram: uns foram pelo rio Envira e outros voltaram pra cá. Sempre meu avô contando, perguntava e ele contava pra gente. O tempo que os brancos começaram a chegar também chegou meu outro avô, parte da minha mãe, era um branco. Chegou tinha uma maloca aqui. Pediu para chamar todo mundo. Todos conheciam ele. Meu avô amansou muitos Huni Kuin. Foram morar muitos com ele. Mas no tempo que meu avô foi embora eles [os Huni Kuin] continuaram a ficar aqui. Aí eles ficaram, os brancos chegaram e começou a seringa. Os brancos começaram a abrir a seringa, começaram a cortar. Eles só faziam trabalhar, só fazia o plantio deles. Começaram a aprender a cortar seringa com os brancos e assim continuaram a viver aqui” (Sebastião, liderança da T.I. do Breu. Entrevista concedida em 23 de dezembro de 2014).

Sebastião é uma liderança muito importante na história da T.I. do Breu. A sua disposição em liderar e conduzir o processo de regulamentação da mesma o faz ser reconhecido em toda a região, e, principalmente entre os Huni Kuin. Atualmente Sebastião reside na aldeia Jacobina, com sua esposa Soraia e seus 5 filhos: Leonardo Caio, Aline, Tiago e Joana. Seu outro filho, Júnior, mora em Cruzeiro do Sul, e atualmente trabalha na FUNAI.

Corroborando a história de Sebastião, através da historiografia do Alto Juruá detalhada por Marcelo Iglesias (2010), os Huni Kuin viveram ao longo de séculos no alto dos rios Juruá e Purus, na fronteira entre o Peru e o Brasil. Os primeiros “contatos” com os brancos às margens do rio Juruá, de acordo com Iglesias (2010:44), ocorreram através de viagens

exploratórias com o objetivo de extração de índios, e consequentemente, a escravização destes com a finalidade de submetê-los ao trabalho nas plantações de cacau e baunilha nas margens do rio Solimões, ao longo do século XVIII.

No entanto, somente na segunda metade do século XIX as campanhas oficiais subiriam o rio Juruá. Tais expedições tinham como objetivo a exploração da área a fim de obter produtos florestais como cacau, breu, óleo de copaíba, anil, óleos vegetais e de origem animal, mantas de pirarucu etc. A borracha era de pouca importância até então, e a sua exploração só ocorria entre os meses de abril e outubro (IGLESIAS, 2010:45-47).

Segundo os relatórios da FUNAI referentes à história contada por Sebastião, os primeiros contatos se deram através de duas frentes extrativistas compostas por caucheiros peruanos e a outra por seringalistas brasileiros no séc. XIX. O território do alto Juruá fora colonizado rapidamente, e de maneira extremamente violenta.

Com a emergente indústria automobilística, a demanda pela borracha cresceu e o percurso histórico do Juruá não foi mais o mesmo. A abertura de novas áreas de exploração passou a ser estratégia de muitas casas aviadoras<sup>19</sup> de Belém e Manaus. A intenção era monopolizar a produção de borracha na região, o que levou essas casas aviadoras a custear empreendimentos diretamente ou por meio de agentes, para abrir e movimentar os seringais no alto do rio Juruá e seus afluentes (IGLESIAS, 2010:50). Como explica Iglesias (2010:50): “No alto Juruá, esses movimentos resultariam, após violentos enfrentamentos com grupos indígenas, na apropriação dos territórios tribais e na implantação de seringais”.

Nos relatórios da FUNAI encontram-se referências explícitas às chamadas “correrias” e à matança dos Huni Kuin, empregada tanto pelos seringalistas brasileiros, quanto pelos caucheiros peruanos. Destacam-se ainda os métodos preferidos pelos peruanos e brasileiros. Os primeiros optavam pela mão-de-obra escrava levando jovens índios para longe de seus territórios nativos. Os segundos, devido ao contingente de migrantes nordestinos vindos para o trabalho extrativista, optavam pela matança generalizada.

Iglesias (2010:51) afirma que a mão de obra que comporia o cenário do seringal fora importada do nordeste, sobretudo dos Estados do Ceará, do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Piauí. Vejamos o trecho de um depoimento de Sebastião:

“Eu era lá do Jordão, e meu pai sempre me contava: ‘Meu filho, pra lá dentro do Breu ainda moram nossos parentes’ Eu não conhecia eles. Eu comecei a ficar com vontade de conhecer. Quando chegou o ano de 1981 eu tive vontade de vir pra cá. Eu sempre pensava: eu quero ver meu povo lá do

<sup>19</sup> Estabelecimentos comerciais que se constituíram para abastecer os seringais.

Breu, porque meu vô disse que morava lá. Não sabia onde era. Vou pra lá também trabalhar. Só que eu não fiquei aqui, no local que hoje a gente está. Eu fui mais pra baixo. Fui lá conversar com a patroa [a dona do seringal]. Falei com ela que queria morar aqui dentro do breu também. Ela até perguntou qual colocação que eu queria morar, ‘eu não vou mais querer cortar seringa não’, eu disse pra ela. ‘Eu já cortei muita seringa, eu quero só plantar, trabalhar no barranco’. Então ela disse: ‘Ahhh, aí é do governo, pode morar onde você quiser, eu não mando não’. Então eu fiquei muito feliz. Eu disse então tá bom. Assim a gente começou, fez uma casa lá embaixo. Eu comecei a morar, tava já com uns 4 a 5 anos. Chegou um patrão, até o filho dessa patroa. Veio tomar conta do seringal. Começou a dizer que era dele. Então eu comecei a trabalhar com ele” (Entrevista concedida em 23 de dezembro de 2014).

O patrão ao qual Sr. Sebastião se referia é Cândido Ferreira Rodrigues, que por sua vez é filho de Ernestina Ferreira Rodrigues, proprietária de um grande seringal na região do Breu na década de 1940. A maioria de seus descendentes ainda vive na região da foz do Breu e possui comércios, nos quais os indígenas mantêm uma “conta no caderno”. A finalidade do caderno é registrar os gastos com o que é obtido no mercado para pagar depois.

“Até um dia chegou, um... diz que era FUNAI lá de Brasília. Foi lá pro Jordão, parece que já conhecia o pessoal, foi lá conversar. Quando voltou, falou que queria conversar com duas pessoas daqui [do Breu] que é o chefe Paulo e com o finado Antonio. Diz que era pra ir lá conversar. Eles não foram só, mandaram me chamar, eu morava lá embaixo, eu fui de canoa. Fui junto com eles, aí chegamos lá, esse cara até já morreu. Morava na última aldeia. O finado Alberto, ‘rapaz eu mandei chamar vocês’, isso no dia lá, depois da janta, ‘O Breu vai ser de vocês também, a FUNAI veio aqui disse pra nós, por isso que eu mandei chamar vocês. Então vocês tem que escolher uma pessoa pra ser liderança, pra vocês. Agora vocês que vão escolher. É você (Paulo) e outro (Antonio), que faz muito tempo que já vem trabalhando com o povo’. Paulo disse assim: ‘Olha Alberto eu sou como cego, que não enxerga, eu não sei ler, escrever, até pra falar assim português eu não sei muito. Sei pouco’. Perguntou o outro também, o Alberto, mesma coisa ele disse: ‘Rapaz, é como Paulo disse, não sei ler, escrever. Agora da minha parte eu vou dizer esse meu primo aqui (Sebastião) ele sabe um pouco ler, sabe também falar um pouco português. Pode escolher ele, pra mim eu aponto ele’. Paulo também disse ‘é porque ele já trabalhou 3 anos no Jordão como liderança, tem também várias experiências e eu aponto ele também’. Alberto perguntou: ‘É isso mesmo?’ Eu disse: ‘Olha, bota lá nesse negócio. Porque aqui, nós não podemos resolver não. É bom chegar no Breu e lá gente vai votar, chamar todo mundo. Ver o que o povo vai dizer, todo mundo de acordo eu posso trabalhar junto com eles. Então o povo me aceitou e eu fui para Rio Branco” (Entrevista concedida em 23 de dezembro de 2014).

Em 1986, com a ajuda da FUNAI, Sebastião Sereno implantou uma cooperativa, a fim de romper com o monopólio comercial do barracão do seringal Jacobina. Assim, compravam mercadorias mais baratas e diversificadas, e também vendiam a borracha por melhores preços. Além disso, Cândido tentou por diversas vezes desarticular o movimento dos Huni Kuin em

prol de território. Ameaçou tomar as produções de borracha, enviou documentos “escabrosos” para as autoridades dos municípios de Cruzeiro do Sul e do Estado do Acre, além de perseguir e ameaçar o Sr. Sebastião, principal liderança na condução da demarcação da T. I.

“Outra coisa também, o patrão já estava sabendo, estava ficando bravo. Eu disse assim: ‘Em primeiro lugar temos que procurar o direito. Nós chegamos lá e vemos. Se nós temos direito aí a gente pode continuar, mas ele também não está entendendo’ Eu já vi lá no Jordão, muitos patrões ficaram assim também, disse que era dele, dele e depois, no final as coisas não era dele mesmo. Passamos 5 dias na reunião. No sexto dia fui na FUNAI contei o que estava acontecendo aqui. Aí a FUNAI me disse: ‘Um patrão como que ele tá falando lá, vocês não nasceram da seringa, todas as fronteiras são de vocês. Nasceram, se criaram lá até hoje vocês tão lá. Esse cara que tá falando assim, ele é um cidadão. Nasceu na cidade, estudou o que ele está fazendo? Está querendo tomar o que é de vocês. Então o que eu vou dizer pra você, não deixa mais teu povo sair da terra. Se quiserem sair você chega, vai lá com ele e fala pra ele não sair. Porque lá vai ser de vocês’. E assim, a gente veio, conversei com o patrão falei o que a FUNAI me disse. Depois dessa batalha de ir e voltar pra Rio Branco, e o patrão sempre ‘embrabando’. Mas no final, o patrão perdeu o direito dele. Sempre falava que era dele. Mas no final, a verdade não era dele mesmo. Então pra tirar o patrão foi preciso indenizar ele. Assim nós indenizamos, não teve o que fazer aí ele saiu. Nós tomamos de conta. Começamos a trabalhar a seringa. Sabe quanto era? Na época era 93 pessoas. Hoje estamos com 500 e poucas pessoas. É muita gente! Então, graças a deus assim que começou. Daí pra frente, nós começamos a dividir um pouco, porque era assim, distante, ficava muito difícil, fizemos outra aldeia” (Sebastião – liderança Jacobina. Entrevista concedida em 23 de dezembro de 2014).

Os documentos referentes à demarcação da T.I. Kaxinawá/Ashaninka do Breu relatam que em 1986 viviam 105 habitantes, o grupo era composto por 20 famílias residindo em 18 casas dispersas pelo seringal Jacobina. Segundo o relatório, os Huni Kuin ocupavam 13 colocações, e apenas 8 estavam ainda em poder do Patrão Cândido Ferreira Rodrigues.

Atualmente a região Kaxinawá do Breu é composta por cerca de 8 ou 9 aldeias. A divisão para além das 6 aldeias indicadas na figura abaixo é recente. A mais nova aldeia é chamada São José, e fica à jusante da aldeia Vida Nova.

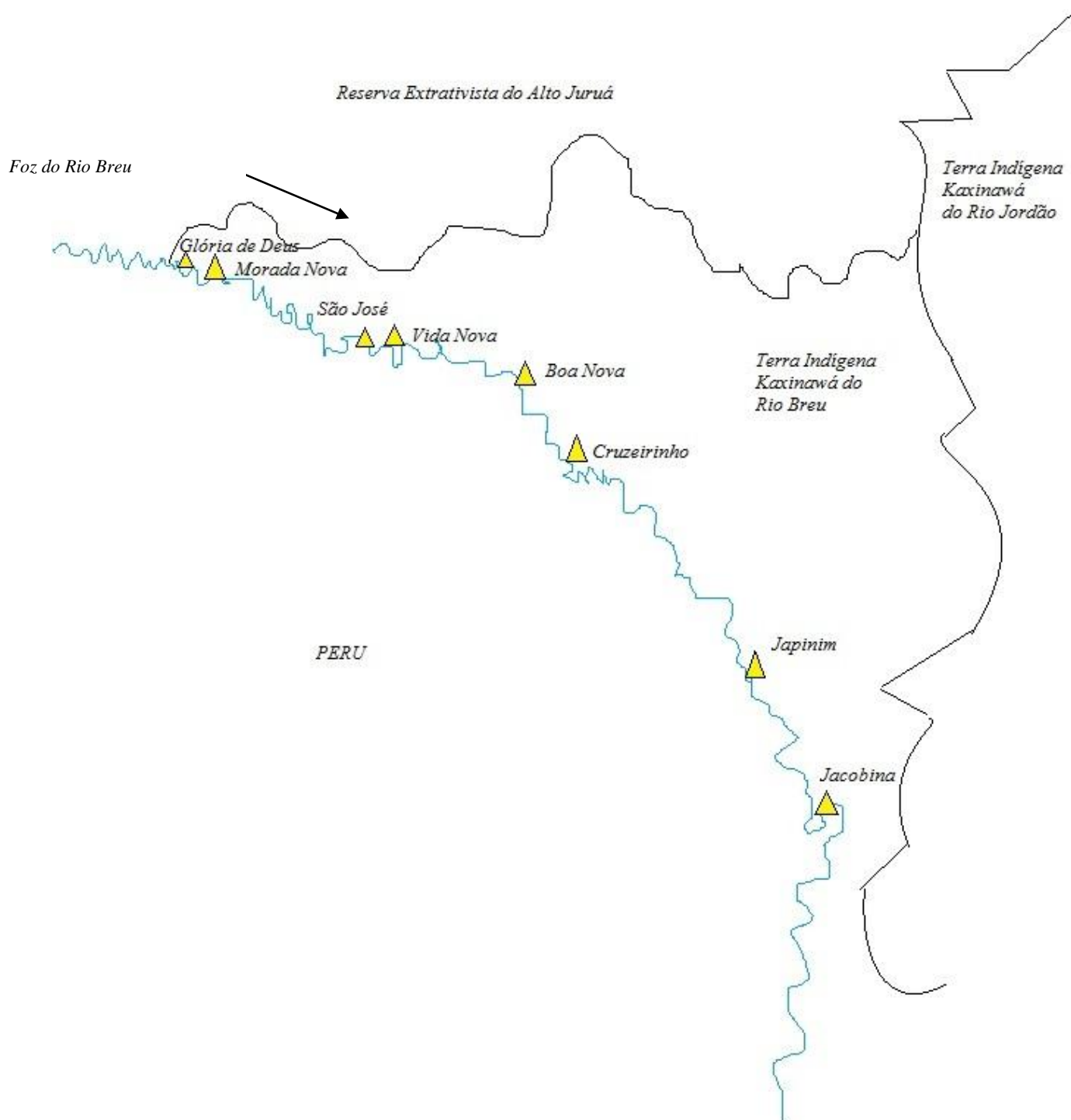


Figura 2: Panorama das aldeias Kaxinawá do rio Breu. Elaboração Própria.



### 2.3 Descobrindo o Breu

O professor Diogo Kaxinawá chegou em Rio Branco/AC no dia 25 de novembro de 2014. Diogo, junto com seus companheiros e principais lideranças da Aldeia Vida Nova, Carlos (Cacique da Aldeia Vida Nova), Gustavo (Agente de Saúde) e Edivan (Agente agroflorestal), estavam participando de uma oficina sobre o REED (Redução das Emissões por Desmatamento e Degradação florestal) ministrada pela CPI/AC.

REED, segundo o IPAM (Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia):

“(...) é a sigla para Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação florestal. Segundo o conceito adotado pela Convenção de Clima da ONU, se refere a um mecanismo que permite a remuneração daqueles que mantêm suas florestas em pé, sem desmatar, e com isso, evitam as emissões de gases de efeito estufa associadas ao desmatamento e degradação florestal. Desde que surgiu a sigla REDD, na COP13, experiências (projetos, programas e fundos) de REDD e atividades de preparação vem sendo desenvolvidas. Porém, é necessário diferenciá-las da política de REDD ainda em construção no âmbito da ONU. Posteriormente à criação deste conceito, a Convenção incluiu na sua definição também atividades de conservação, manejo sustentável das florestas e aumento de seus estoques em países em desenvolvimento. Estes componentes deram origem ao REDD+ ou REDD plus”(IPAM)<sup>20</sup>.

A oficina consistia em refletir sobre esse programa, e também o SISA (Serviços de Sistemas Ambientais do Acre). Palestrantes com membros do governo do Acre e também do ICMBio compunham a equipe na tentativa de explicar tais políticas ambientais em voga no estado do Acre.

Após 3 dias de reflexões intensas a respeito do futuro de suas comunidades, com novas políticas ambientais prestes a serem implantadas em suas Terras Indígenas, estavam todos muito agitados. No dia anterior à nossa partida para Cruzeiro do Sul ocorreu uma reunião de todos os participantes indígenas da oficina com o assessor indígena do governo e a OPIAC. Cobraram um posicionamento firme e ação do governo perante as demandas indígenas, em especial, o atendimento ao direito de Consulta Prévia, Livre e Informada referente a essas mudanças, a exploração de petróleo em Terras Indígenas etc.

Partimos no dia 27/11/2014 para Cruzeiro do Sul. Chegamos por volta de 8 horas da manhã. Enquanto esperávamos nossas bagagens, realizamos a compra de mantimentos, redes

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.ipam.org.br/saiba-mais/abc/mudancaspergunta/O-que-e-REDD-e-REDD-/32/22>. Acesso em: 24/04/2015. e também: [http://www.mma.gov.br/redd/images/Publicacoes/redd\\_estados\\_amazonia\\_mapeamento.pdf](http://www.mma.gov.br/redd/images/Publicacoes/redd_estados_amazonia_mapeamento.pdf). Acesso em: 24/04/2015.

e roupas. No dia seguinte iríamos encarar uma viagem de lancha que duraria mais de 10 horas no Alto Rio Juruá. O destino? Marechal Thaumaturgo.

Marechal Thaumaturgo é um município com 14.227 habitantes, situado à margem esquerda do Rio Juruá, na foz do rio Amônia. Os transportes fluvial e aéreo são os únicos meios de acesso a Marechal Thaumaturgo.



Figura 3: Mapa do Estado do Acre<sup>21</sup>.

Pela manhã seguimos para Marechal Thaumaturgo apenas eu e Diogo, de lancha, enquanto os demais iriam de barco pequeno e demorariam cerca de três dias para chegar. Chegamos ao destino no final da tarde.

A população de Marechal Thaumaturgo em grande parte é de indígenas, ribeirinhos e dissidentes dos seringais. Com o fim do ciclo da borracha, a cidade é abastecida com ajuda de recursos estaduais e federais. Praticamente todos sobrevivem do Bolsa Família.

<sup>21</sup> Fonte: <http://www.tce.ac.gov.br/portal/index.php/bem-vindo-ao-acre/73-marechal-thaumaturgo/31-marechal-thaumaturgo>



Figura 4: Casas em Marechal Thaumaturgo. Fonte: acervo pessoal.



Figura 5: Rua em Marechal Thaumaturgo. Fonte: Acervo pessoal.

A cidade de Marechal não possui estação de tratamento de água e também não possui tratamento de esgoto. As casas não possuem fossas, e, consequentemente surtos de cólera e meningite são muito frequentes por ali, além de verminoses.

Domingo, 30 de novembro de 2014, Carlos, Gustavo e Edivan chegaram no município. Estavam acompanhados de uma figura peculiar: um peruano, residente no Brasil e que também circulava muito na Europa. Inti, como ele se intitulava, dizia ser um xamã muito poderoso, conhecedor das práticas rituais e curativas dos Huni Kuin. Além disso, dizia ser índio do povo *Quéchua* da região do Peru, mas que com o desgaste da convivência teve que se retirar.

Inti veio para a região com um propósito: realizar uma oficina de jovens pajés, com uso intensivo de *kampô*<sup>22</sup>, *nixipae*<sup>23</sup> e *rapé*<sup>24</sup>. A intenção principal era documentar essas oficinas e fazer um filme para ser comercializado na Europa. Os produtores do filme em questão eram ingleses e subiam para Marechal de batelão<sup>25</sup>.

Diogo então ficara em uma situação um tanto quanto incômoda: Inti havia se hospedado na casa da sua mãe e aparentemente não estava agradando. Diogo relatou que este ocupou a sala, nem rede tinha, comia sem pedir licença e usava as coisas da casa sem pedir permissão.

Com a chegada, 2 dias depois, dos estrangeiros, ou gringos, como os Huni Kuin chamavam os produtores do filme, uma situação aconteceu. Diogo organizou uma reunião com as outras lideranças para decidir se eles poderiam entrar na T. I.

Em um passado recente, Inti esteve presente na T.I. e ensinou os aprendizes de *pajelância*<sup>26</sup>, inclusive Diogo e Gustavo, a usar o *kampô* e fazer o *nixipae* mel. Este é uma espécie de chá com mel, mais grosso e mais potente. No entanto, Inti, quando partiu levou consigo muitas doses de *kampô* e litros *nixipae* deixando a promessa de que quando retornasse traria o dinheiro referente aos produtos. Os huni kuin, por sua vez, lhe exigiram o pagamento como condição para entrar na T.I. e sobre o filme conversariam com a comunidade depois.

O pagamento exigido era em torno de 5 mil reais, e Inti ferozmente respondeu que jamais daria dinheiro como condição de realizar seu trabalho espiritual. Os Huni Kuin sem hesitar lhe disseram que nas suas comunidades ele não entraria mais.

---

<sup>22</sup> Kampô se refere a prática ritual de coletar o veneno do sapo e inserir em pequenos ferimentos produzidos artificialmente nos braços ou nas pernas, para que as substâncias presentes na pele do animal penetrem na circulação sanguínea.

<sup>23</sup> Ahyauasca.

<sup>24</sup> É um pó feito geralmente de tabaco e outras ervas e cinzas de árvores que são moídos e transformados em um pó fino e aromático que é aspirado ou soprado pelas narinas

<sup>25</sup> Batelão é um barco grande, sem muitas acomodações, no qual é possível colocar uma rede para uso. A viagem de Cruzeiro para Marechal nessas embarcações geralmente duram 4/5 dias.

<sup>26</sup> Expressão huni kuin, faz referência ao processo de aprendizagem xamânica.

Inti em desespero tentou articular com os Ashaninka do Rio Amônia, os Araras, entre outros. Sem sucesso, empreendeu uma viagem para Pucallpa, cidade do Peru, com os gringos, que estavam chateados e desconfiados da situação.

Diogo me sugeriu que pegasse um dinheiro no banco, para ajudar na gasolina, e além disso podia precisar para comprar alguma coisa na Foz do Breu em minha estadia na T.I. Seguindo sua sugestão fui em busca de um Banco do Brasil na cidade, mas para minha surpresa não havia. O dinheiro só poderia ser retirado na casa lotérica ou nos correios.

A questão é que como a cidade sobrevive em parte do Bolsa Família, não havia dinheiro disponível para saque, pois já havia sido retirado praticamente todo o conteúdo. E, ainda, havia a dificuldade logística de trazer dinheiro. Detalhes à parte, e com muita dificuldade, consegui pouco mais de 300 reais, o que em matéria de gasolina quase não pagaria minha viagem de volta.

No dia seguinte, Gustavo comunicou que subiríamos para a aldeia e, caso eu quisesse esperar, o pessoal da FUNAI e do CIMI estavam para chegar e subiriam também para o Breu. Contudo, optei em seguir viagem com as lideranças. Partimos à tarde no dia 02/12/2014. Devido à escuridão do rio Juruá, pernoitamos na casa de um amigo dos Huni Kuin à margem do rio Juruá: Gustavo, xará do agente de saúde da aldeia Vida Nova.

Seguimos viagem logo cedo e no começo da tarde já estávamos na Foz do Breu. Lá encostamos, todos seguiram para o comércio e pegaram açúcar, bolachas, óleo, fiado. A cena fora um tanto quanto inusitada: a moça do balcão empunhava um caderno azul grande debaixo do braço e uma caneta bic sob a orelha, olhou para Diogo e disse: “*Txai*”<sup>27</sup>, perdemos o caderno antigo e todas as anotações que tinha com as compras que foram feitas. Sua esposa veio aqui um dia desses e comprou mais de 300 reais em leite. Então a sua conta que acho que era 400 reais foi pra 700 reais”. Diogo, desconfiado, falou que assim que chegasse na aldeia perguntaria a Alice (sua esposa) sobre essa compra, porque 300 reais em leite era muita coisa! Com olhar cabisbaixo e voz miúda disse ainda que achava que não estava devendo tudo isso. Tinha algo errado. Por fim, saiu dando de ombros e foi visitar sua irmã, residente da Vila da Foz do Breu.

Situações como essa nos remetem aos resquícios do barracão instituídos no seringal anteriormente. Entretanto, constitui-se em uma nova roupagem. Diogo estava visivelmente desconcertado com tal situação, e até o final da viagem este evento seria o assunto principal.

---

<sup>27</sup> *Txai* é uma expressão comum entre os huni kuin e a comunidade local para designar parente, cunhado.

Entre caules gigantescos de madeira dispostos naquele rio estreito seguimos viagem. “O Breu é brabo”, segundo os Huni Kuin, enche e esvazia de repente, suas águas caudalosas desenham curvas gigantescas proporcionando ao observador uma viagem única. A presença de muitas sumaúmas e pássaros azuis, denominado *iskubu* pelos índios, compõem a paisagem exuberante da floresta amazônica.

As primeiras aldeias na T.I. são todas Ashaninka, e à medida que o barulho do motor ecoava pelo paredão proporcionado pelos barrancos de ambos os lados, as crianças corriam para ver quem chegava. Conforme passávamos, éramos recebidos aos gritos de saudações.

Uma ética Huni Kuin, logo após o retorno de um encontro importante, é ir parando em todas as aldeias para informar sobre o acontecimento em questão. A primeira parada foi na aldeia São Francisco. Lá reside a irmã de Carlos, casada com um *nawá* chamado Josué, nos receberam com muita comida e curiosidade.

Adentramos a sala da casa de Solange que, também, era a escola. Nas paredes da casa cartazes colados, escritos em *hantxa kuin*, português e espanhol. Desenhos com grafismos, números, entre outros. Curiosa, perguntei quem dava aula de espanhol e me disseram que era um professor *yanisha* que residia na outra margem do rio. O professor huni kuin da aldeia não estava presente, estava em Rio Branco.

Diogo me apresentou uma *nawá*, que ele trouxera há 3 anos de Marechal Thaumaturgo para trabalhar em sua casa. O objetivo era ajudar Alice para que ela pudesse ir à escola. Mas não deu certo, conheceu um huni kuin e logo se casou. Diogo me contou surpreso com a facilidade que a *nawá* aprendeu *hantxa kuin*, dizia que em 4 dias falava e entendia tudo, contava isso rindo, de maneira irônica. Acredito que nessa passagem em particular, Diogo deixara implícito que o conhecimento do *hantxa kuin* se deu pelo contato íntimo entre os corpos, um *nawá* e um huni kuin. Entretanto, iremos nos aprofundar sobre o conhecimento mais adiante.

Fomos subindo o rio debaixo de chuva e logo estávamos próximo a aldeia Glória de Deus, em um sítio no qual residia a família de Gustavo. Paramos para buscar o filho de Gustavo para acompanhá-lo no trajeto de volta, pois o barco era deste e ele fora nos deixar na aldeia Vida Nova, na região mais central da T.I. Em questão de 2 horas estávamos na aldeia São José, residência de Edivan.

## 2.4 Aldeia Vida Nova

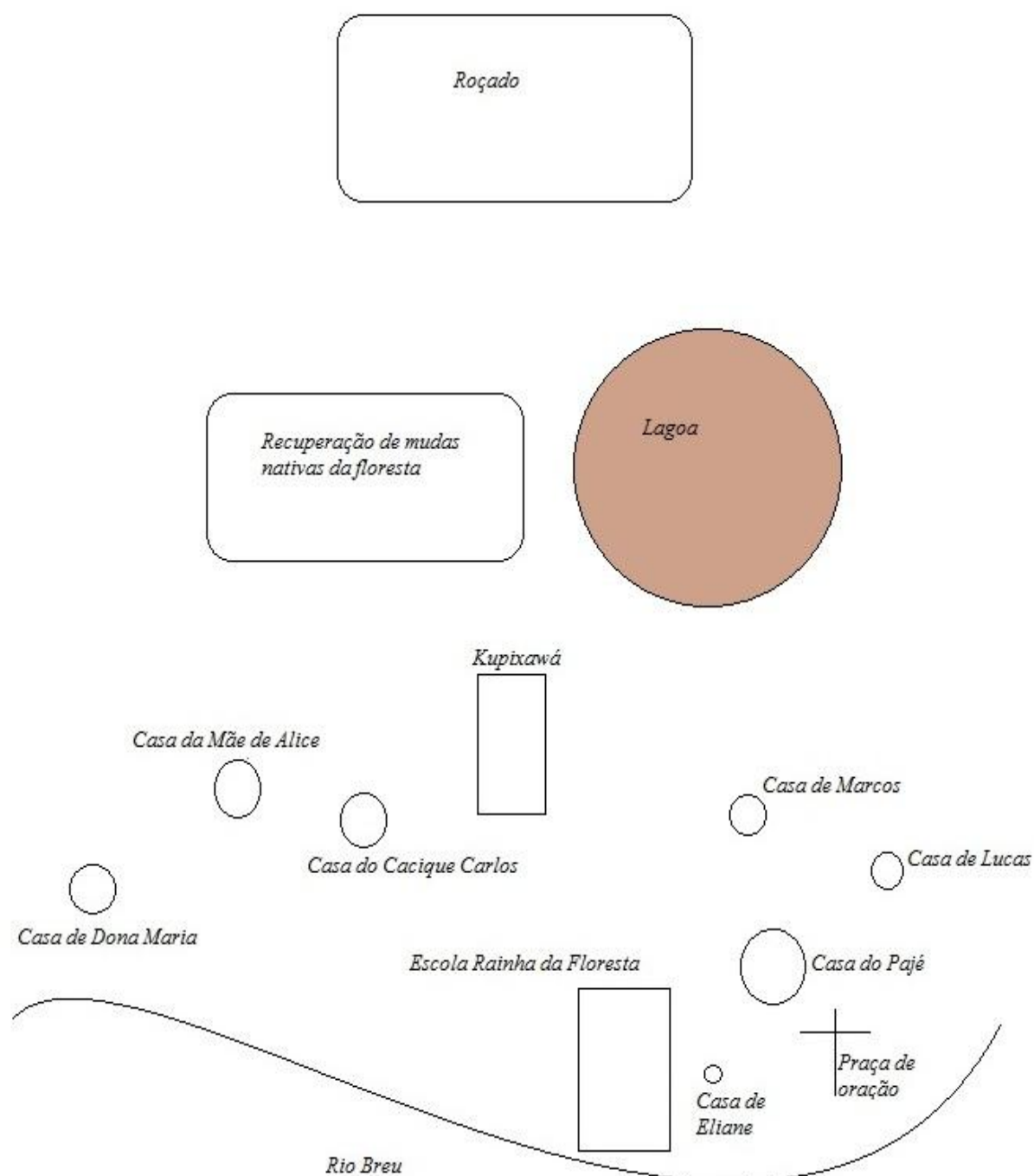


Figura 6: Croqui da Aldeia Vida Nova.

Uma hora depois chegamos na aldeia Vida Nova. Logo as crianças correram e carregavam as malas, os mantimentos, com uma velocidade singular barranco acima. A filha mais nova de Diogo, Flora (4)<sup>28</sup>, logo me puxou pela mão gritando em *hantxa kuin*: “*Nawá!!!*”



Figura 7: Visão geral da Aldeia Vida Nova. Fonte: acervo pessoal.

---

<sup>28</sup> Esses números entre parênteses fazem referência às idades.





Figura 8: Aldeia Vida Nova. Fonte: Acervo pessoal.

A aldeia Vida Nova é composta por famílias próximas, e a localização das casas indica proximidade entre parentes diretos e, de certa maneira, liderança da aldeia.

Conforme a figura 6, a aldeia São José é recente e muito próxima à aldeia Vida Nova. Nela residem Susana, a filha Chefe da T.I Francisco, e alguns agentes agroflorestais.

Ao chegar na Aldeia Vida Nova, caso o barco pare no primeiro barranco, a primeira casa que avistamos é de Dona Maria, anciã e parteira da aldeia, sogra de Francisco. Atualmente reside com seu marido, que está muito enfermo, sua filha, mãe de Alice, e seus netos: Clara (15), Lisa (11) e Samuel (2) que auxiliam nos cuidados com o avô.

A casa em que atualmente Diogo e família residem é de propriedade de Alice. Lá residem Diogo, Alice, seus filhos Flora (4), Mateus (5), Luciano (6), Flávio (8) e Augusto (11). E além destes, a irmã de Alice, Juliana, que reside com seu filho.

A casa do cacique Carlos vem logo em seguida e nela habitam sua esposa, o genro (filho do Francisco), a filha e seu filho mais novo. A esposa de Carlos, ao conversar comigo enfatizava o seu desejo de morar na cidade. Esta, por sua vez, morou longos anos no município de Tarauacá e não conseguia se adaptar muito bem a aldeia.

Logo após o *Kupixawá/Cupixau*<sup>29</sup> ou *shubuã*, que é o nome em *hantxa kuin* para maloca, temos o núcleo familiar do pajé Paulo, pai de Francisco. As casas próximas são de seus filhos Marcos e em seguida a de Lucas, também professores da aldeia. Perto dessa parte da aldeia, há uma outra entrada para a mesma.

Próxima à escola temos a casa de Eliane, esposa de Dorivan, que é agente agroflorestal. Porém eu quase não os via. A aldeia Vida Nova é composta por 21 famílias, totalizando cerca de 88 pessoas.

A dinâmica da aldeia Vida Nova era muito pacata e os seus moradores quase não transitavam entre as casas. As relações diárias se constituíam mais entre as casas próximas, ou seja, entre os parentes diretos: mãe/filha, pai/filho, avó/netos e avô/netos.

\*\*\*

---

<sup>29</sup> Conforme observamos em Franchetto (2010:408): *Cupixau* era a antiga casa comunal kaxinawá, que, antes de desaparecer nos tempos da escravidão nos seringais, congregava as famílias em rituais e encontros.

## 2.5 Aldeia Jacobina

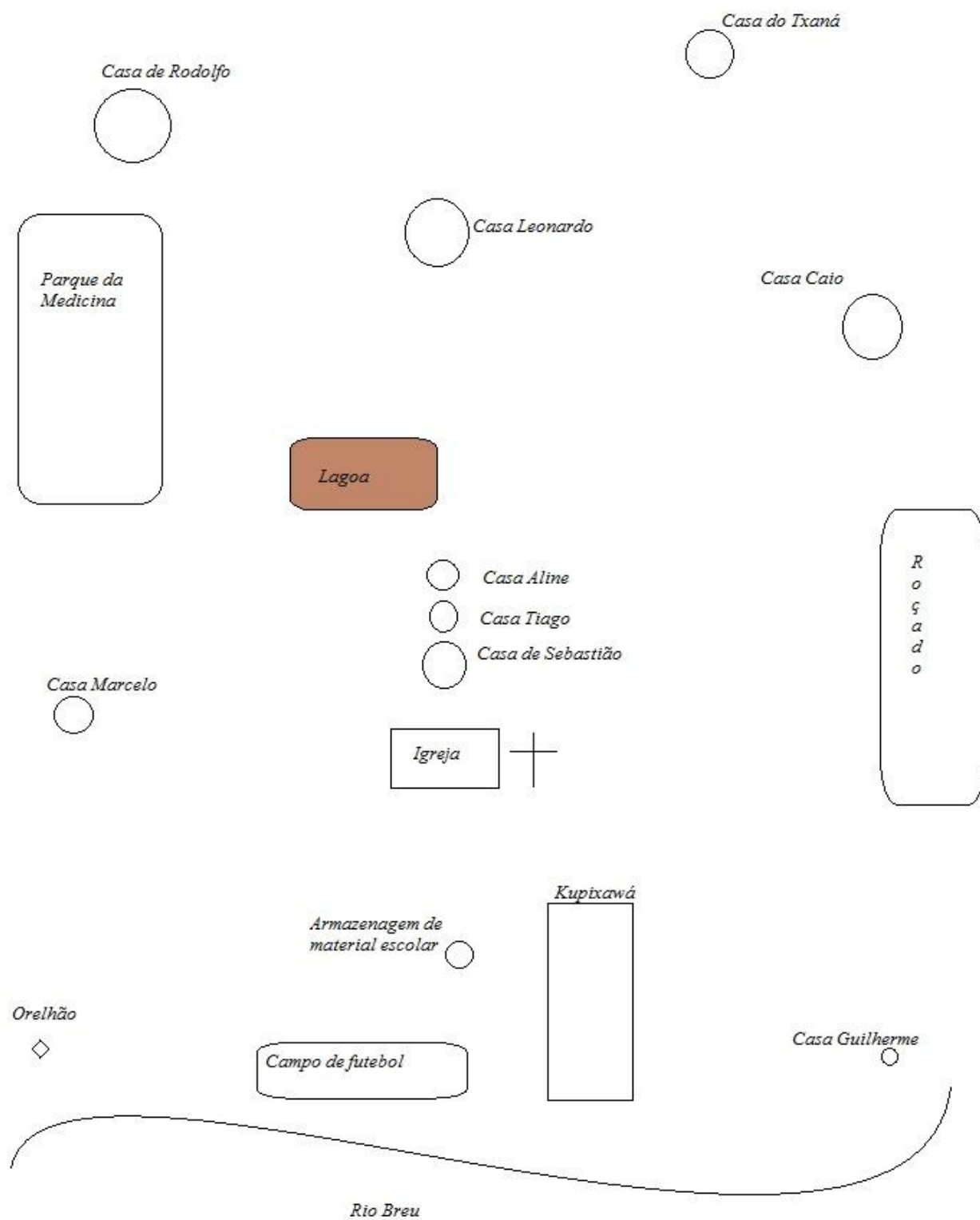


Figura 9: Croqui da Aldeia Jacobina.

Após 20 dias, retornei para o município de Marechal Thaumaturgo, pois estava me sentindo fraca e muito febril. Diogo e Alice foram me deixar. Fui ao médico e fui diagnosticada com virose pelo uso da água sem tratamento. Fui medicada e em questão de 4 dias já estava me sentindo melhor. A minha ideia era vir embora, pois estava cansada e as festas de fim de ano estavam na iminência de acontecer. A saudade do aconchego do lar, das comidas, tornaram-se muito fortes. Porém, o meu esforço de empreender uma viagem de retorno foram frustradas.

A cidade estava praticamente parada, não havia barcos voltando para Cruzeiro do Sul e as minhas finanças eram poucas para empreender uma viagem de avião. Além disso, as taxas de alteração de voo entre Rio Branco e Belo Horizonte eram muito altas. Optei por permanecer e retornar à aldeia.

A ideia inicial era retornar para Vida Nova com o professor Diogo, mas nesse meio tempo encontrei o assessor pedagógico das escolas indígenas do município. Este, por sua vez, é Huni Kuin, e trabalha tanto para o município quanto para o estado. Ele me informou que partiria em breve para fazer os relatórios de final de ano da T.I. do Breu, e que a viagem de acompanhamento consistia em ficar um dia em cada aldeia, tanto huni kuin, quanto ashaninka, para fiscalizar os trabalhos realizados e ouvir as demandas dos professores.

Resolvi acompanhá-lo nessa empreitada. No entanto, a viagem de ida foi muito cansativa e eu ainda me sentia frágil devido à minha condição física. Quando chegamos à aldeia Jacobina, solicitei permissão da comunidade para permanecer e dar andamento a pesquisa. Além disso, fiquei curiosa quanto à fama da aldeia Jacobina. Ela era tida como ponto de referência para todas as outras comunidades da região, tanto em estrutura, escola e, principalmente gestão do território.

Chegamos à Jacobina no dia 21 de dezembro de 2014. Fomos direto para a casa de Sebastião e Soraia, sua esposa, e tios do assessor pedagógico. Serviram macaxeira, *mani* (banana), *caiçuma* (bebida fermentada), *mundubim* (amendoim) e uma fatura de carnes de caça.

À primeira vista, quando subimos o barranco é o *Cupixau*. Seguindo em frente avistamos uma igreja católica, e disposta em linha reta a casa de Sebastião, seu filho Tiago, e a casa da sua filha Aline. Ao fundo da aldeia, após uma breve caminhada, temos a casa do professor Leonardo, e ao seu lado direito a casa do professor Caio.



Figura 10: Aldeia Jacobina. Fonte: acervo pessoal.



Figura 11: Casas enfileiradas Aldeia Jacobina. Fonte: Acervo Pessoal.

As casas na periferia da aldeia estão dispostas entre os irmãos de Sebastião: Guilherme e Marcelo. A casa mais longínqua é a de Rodolfo, o agente de saúde da aldeia. Segundo ele, é porque um contato mais íntimo com a floresta proporciona melhores condições de trabalho.

A aldeia Jacobina é composta atualmente por 14 famílias, com um total de 81 pessoas como podemos observar na figura abaixo. Todos os anos os professores realizam um censo populacional e expõem no *cupixau* o total de residentes do local.

Ao chegar na aldeia Vida Nova, o professor Diogo aguardou a chegada de Francisco, Chefe da Terra Indígena Kaxinawá do Rio Breu, para formalizar a minha pesquisa.

Francisco chegou junto com a FUNAI no terceiro dia da minha estadia na aldeia. Este por sua vez, se adiantou em me convocar para um conversa particular e questionar sobre os meus motivos de estar ali. Informei a Francisco a tônica da pesquisa e lhe adiantei que o retorno iria depender muito da interpretação dos órgãos institucionais da pesquisa e principalmente deles. O meu papel *a priori* consistia em compreender como a escola huni kuin se articulava dentro do atual cenário e posteriormente poderíamos pensar juntos novos projetos. Convencido da importância da educação e da possibilidade de um diálogo mais aberto com as instituições, Francisco acenou afirmativo para a pesquisa.

Depois desse momento Francisco convocou uma reunião apenas com as lideranças principais da aldeia, entre eles agentes de saúde, professores, agentes agroflorestais e a parteira.

Não obstante, fui apresentada a todos e solicitaram que eu informasse as minhas pretensões. Francisco logo se adiantou em dizer que seria bom para que os *nawá* pudessem entender o que eles querem da escola e todos concordaram.

Diferente do ocorrido na aldeia Vida Nova, na aldeia Jacobina quando cheguei, uma reunião com toda a comunidade foi organizada. Solicitaram que eu informasse o porquê de minha presença e em seguida fizeram uma votação para saber se a minha permanência era pertinente a todos e todas. Com a anuência de todos, permaneci.

A partir desse primeiro momento muitos me procuravam para contar sobre a história das escolas nas respectivas aldeias. E a partir desses diálogos podemos compreender o significado dessa instituição naquele contexto.

\*\*\*

## 2.6 A escola da aldeia Vida Nova

“Eu comecei a ganhar recurso da prefeitura. Aí o que faltou? A escola pra eu trabalhar. Antes eu trabalhava na casa da pessoa, da família. Eu decidi fazer uma outra casa, que não dava para trabalhar na casa da família. Construí a casinha e dava aula. Fiz questão de construir a escola aqui. Fui lá na Secretaria e falei que tava ruim sem escola. ‘Os alunos estão querendo escola, não tem quadro. Estamos querendo uma escola boa’. Fizeram uma proposta pra construir a escola municipal, comecei trabalhar e chegaram a equipe que vieram fazer a escola. Escolhemos o canto pra construir a escola. Eu queria aqui perto, porque minha casa era aqui também [onde atualmente reside o Diogo]. Terminaram e me entregaram toda a escola, e nesse tempo só eu mesmo que dava aula” (Francisco, 1º professor da Aldeia Vida Nova. Entrevista concedida dia 06 de dezembro de 2014).

A primeira escola construída com recurso público na aldeia Vida Nova é fruto de um esforço coletivo em prol de um espaço propriamente escolar na comunidade. Segundo a cronologia contada por Francisco, a escola foi construída entre 2008 e 2009, momento em que este, o único professor da aldeia, começou a frequentar os cursos de formação ministrados em Rio Branco, tanto pela CPI, quanto pela SEE. Podemos perceber aqui uma reflexão sobre o papel do professor enquanto articulador da escola, principalmente em reivindicar um espaço físico para a escola e, também uma ação social para o bem comum da comunidade. Podemos ainda, deduzir que os cursos de formação em que Francisco participou contribuíram de maneira significativa no manejo da educação escolar, e também na exigência de direitos e na condução da divisão do trabalho.

“Aquele escola que tinha caiu. O vento tirou o alumínio, estava gotejando. Precisa construir outra escola. Tinha um missionário aqui nessa aldeia[Vida Nova] para ajudar em algumas coisas que a gente precisava, então falamos pra ele: “Vamos pedir nova escola”. Nós fizemos um documento junto com ele e ele levou esse documento pra Secretaria. A prefeitura bancou o recurso pra construir uma nova escola, veio material, combustível. Nós mesmos construímos a escola. O pastor ajudou a montar também. Se não fosse o missionário que tinha vindo pra cá, não tinha escola” (Francisco, 1º professor da Aldeia Vida Nova. Entrevista concedida dia 06 de dezembro de 2014).

A atual escola é chamada Rainha da Floresta, possui duas salas de aula e um depósito para os materiais didáticos. A estrutura é toda de madeira e o teto de alumínio. A localidade desta é central na aldeia, e pode ser vista por quem sobe o rio. Fica próxima ao barranco, com seu nome voltado para o exterior. É um local imponente, fica à frente do *cupixau* ou *shubuã*, entre as casas do Cacique e do Pajé da aldeia.





Figura 12: Escola Rainha da Floresta da Aldeia Vida Nova. Fonte: Acervo pessoal.



Figura 13: Escola Vida Nova. Fonte: Acervo Pessoal.



Francisco, até o ano de 2006, era o único professor da escola Rainha da Floresta. No entanto, como ele mesmo relata, a demanda de alunos cresceu e, obviamente, era necessário aumentar a oferta de professores.

“Eu sentia muita dificuldade porque era multisseriado. Então eu dividia a sala e dava matéria pra 1ª, a 2ª e a 3ª. Eu achava muito difícil. Se fosse só uma série era mais fácil. Como já tinha escola eu convidei meu irmão o Lucas pra me ajudar. Ele dava a 1ª série eu dava a 2ª e a 3ª. Diogo também teve oportunidade pra ser professor em outra colocação, na comunidade Buriti. Mas não deu certo. Mas estava interessado em ser professor. Eu o convidei ele pra ser professor aqui na nossa escola. No fim, comecei a sair do movimento. Porque eu ficava 15, 20 dias resolvendo os projetos da associação. Então meus alunos ficavam parados. E assim, escolhemos outro professor, foi o meu irmão mais novo, o Marcos. Estamos nessa linha, com 3 professores” (Francisco, 1º professor da Aldeia Vida Nova. Entrevista concedida dia 06 de dezembro de 2014).

No dia 5 de dezembro de 2014, assisti a uma aula do professor Marcos, um dos atuais professores da escola. Marcos dá aula na sala maior, pois possui mais alunos. Entrei na escola e já observei alguns problemas de infraestrutura: as madeiras que sustentam os telhados estão podres e há cupinzeiros por toda a escola.



Figura 14: Cupim na sala de aula. Fonte: acervo pessoal.

A turma é multisseriada, composta por um total de 25 alunos de 1ª e 2ª série. Em sua grande maioria são crianças, possuem entre 4 e 12 anos. Marcos divide a sala em duas metades: a da 1ª série fica do lado esquerdo e a da 2ª série do lado direito.



Figura 15: Sala de aula – 1º ciclo. Fonte: acervo pessoal.



Figura 16: Sala de aula – 1º e 2º ciclo. Fonte: Acervo Pessoal.

Nessa aula o professor Marcos escreveu em um quadro o alfabeto *hantxa kuin* (como podemos ver na tabela abaixo) para os alunos da 1ª série. A aula consistia basicamente em repetir, junto com o professor, as letras do alfabeto. Algumas crianças levantavam e tentavam escrever no quadro semelhante ao que Marcos tinha escrito.

a	b	e	i	k
m	n	p	r	s
sh	t	tx	ts	u
w	y	x		

No quadro da 2ª série Marcos escreveu algumas palavras em *hantxa kuin* e também algumas combinações como as listadas abaixo, a fim de incentivar a formação de palavras:

Ba	Be	Bi	Bu
Sha	She	Shi	Shu
Txa	Txe	Txi	Txu
Tsa	Tse	Tsi	Tsu

No quadro seguiam palavras como: *una* (conhecimento); *yusina* (professor); *huni* (homem); *kene* (desenho, escrita); *hantxa* (língua); *habuã* (casa); entre outros.





Figura 17: *Kene* no quadro. Fonte: acervo pessoal.



Figura 18: *Kene*. Fonte: acervo pessoal.

A aula transcorreu tímida e um tanto quanto solta, e acredito que a minha presença tenha afetado significativamente o ritmo escolar. A sensação que tive ao longo de 3 horas de

aula, é que o professor Marcos estava me ensinando *hantxa kuin*, como se a aula fosse na verdade para mim. Marcos explicou que toda semana os professores escolhiam a temática. Português, matemática, *hantxa kuin*, práticas culturais, entre outras. Prática semelhante é também observada por Camila Boldrin (2013), com os Xikrin no médio Xingu (PA). Tais similaridades revelam, provavelmente, práticas pedagógicas incentivadas através dos Cursos de Formação para o Magistério Indígena.

Marcos destacou que, pelo menos uma vez por semana os alunos iam para a beira do açude com o agente agroflorestal para terem aulas de manejo florestal e roçado.

As crianças sentavam ao meu lado, mexiam nos meus cabelos e pediam para ver as fotos da câmera. As aulas são muito dinâmicas, tudo acontece muito rápido e ninguém interfere na autonomia daqueles corpos pequenos e robustos. As crianças correm, brincam, escrevem no quadro enquanto o professor segue com sua aula.

Ao longo dos dias tentei assistir aulas do professor Lucas, que por sua vez dá aulas para a 5ª série. Porém, acredito que por vergonha ou qualquer coisa semelhante, durante a minha estadia, cancelou todas as aulas. Ou estava caçando, ou no roçado, entre outras coisas.

Diogo, no entanto, solicitou que eu esperasse até ele consultar a *ahyauasca* e também, seus alunos, se eu deveria assistir a sua aula. No dia 10 de dezembro Diogo acordou cedo e me disse que eu poderia acompanhá-lo até a escola. Seguimos e ao chegar lá Diogo chamou os alunos com uma espécie de corneta feita de rabo de jiboia, a qual é o “sino” da escola.

A aula transcorreu tranquila e toda em *hantxa kuin*, diferente da aula do Marcos. Diogo ministra aulas para a 3ª e 4ª série, e no total são 15 alunos. Mas, como o mesmo pediu permissão aos alunos, vieram apenas 2 alunas.

Diogo estava ensinando sobre dietas para meninos e meninas após os 12 anos de idade. Um exemplo interessante que eu conseguir acompanhar/entender era referente à carne de jabuti. O tabu alimentar do jabuti é devido à sua capacidade de manter-se firme, sem alimentos e parado por mais de 6 meses em sua toca, o que o caracteriza como um animal de coração forte e duro. Tanto que por diversas vezes ouvi a expressão: “fulano tem o coração de jabuti, duro”. Logo, adolescentes em processo de constituição familiar, entre os 12 e 17 anos, não eram aconselhados comer jabuti, pois tornar o coração duro antes de constituir família poderia ser problemático.

Todas essas questões perpassam a constituição do corpo huni kuin através do que é produzido e consumido. Perpassam a aquisição de conhecimento, de como aprender e ensinar.

As aulas em questão tanto do professor Diogo, quanto do Professor Marcos constroem uma lógica própria de aquisição de conhecimentos que estão alinhadas a cosmologia Huni Kuin. E principalmente, se alinham à construção dos corpos nas sociedades amazônicas.

O conhecimento conforme vimos é sempre atribuído ao corpo (*yuda*), ou seja, conhecer algo é construir o significado de determinado saber no corpo, seja no processo de aquisição da escrita, da leitura, dança, artesanato etc. Para uma aquisição de conhecimento eficaz é preciso apreender através da prática, da repetição. Assim é preciso que todos os sentidos estejam envolvidos, pois possuem um papel primordial nessa construção de saber. Conforme Kesinger (1994,1995 apud Elsje Lagrou 1998:96) há:

“(...) vários conhecimentos particulares que se ligavam ao corpo e ao sentido. Ele menciona o conhecimento da mão (*meken una*), o conhecimento da pele (*bitxi una*), o conhecimento genital (o conhecimento dos testículos no caso masculino e no caso feminino não foi especificado), o conhecimento do fígado (*taka una*). Uma pessoa cujo corpo inteiro sabe é uma pessoa sábia, *unahaida* (sabe fortemente)”.

Nesse sentido, a maneira como as crianças atuam dentro das salas de aula diz muito sobre essa perspectiva. Ao se levantarem, escreverem no quadro, repetirem em voz alta e até mesmo tocarem nas palavras escritas no quadro ressaltam essa concepção de ensino-aprendizagem. Weber (2004:140) observou a mesma modalidade de ensino em sua pesquisa no Humaitá:

“(...) a principal “técnica” de alfabetização empregada nas escolas kaxinawá é a da cópia e repetição. Dentre os materiais didáticos mais utilizados pelos alunos que se encontram nessa fase, estão os cadernos de caligrafia distribuídos pelas Secretarias de Educação, que contêm palavras pontilhadas a serem cobertas, com várias linhas abaixo onde copiá-las. Em algumas escolas mais próximas ao município, onde a aquisição de material escolar é relativamente fácil, havia casos em que esses cadernos eram utilizados sucessivamente pelo aluno iniciante até ele se alfabetizar. Outra prática bastante comum é a cópia do alfabeto, ou mesmo de um texto inteiro no quadro negro, a ser reproduzido por todos os alunos, indistintamente, mesmo aqueles ainda não alfabetizados”.



Figura 19: Sala de aula – 3º e 4º ciclo. Fonte: acervo pessoal.



Figura 20: Professor Diogo. Fonte: acervo pessoal.

A escola Rainha da Floresta é um local de concentração de atividades para além das atividades escolares. Lá é onde ocorrem as reuniões importantes com representantes de organizações e instituições, inclusive porque o *cupixau* da Aldeia Vida Nova está em condições muito precárias, como mostrado nas fotos abaixo:





Figura 21: *Cupixau* da Aldeia Vida Nova. Fonte: acervo pessoal.



Figura 22: Interior do *Cupixau*. Fonte: Acervo Pessoal.

Por ser um local de atividades, a escola comporta reuniões, entre outros eventos, exemplos disso foram as presenças do CIMI e da FUNAI e ambas reuniões aconteceram na escola. Momentos de celebração com a *ayahuasca*, com participação de instituições indigenistas como CIMI, FUNAI, CPI, também são realizadas na escola. Logo, o papel da



escola enquanto espaço é constantemente reconfigurado na concepção huni kuin. É um local de aprendizagem, assim como a floresta, as casas, mas também um espaço de festa, celebração e reuniões.

Durante minha estadia na aldeia, muitos comentaram que há também uma “escola de pajelância” presidida pelo Pajé, da qual todos os professores fazem parte. A escola consiste em ensinar o xamanismo Huni Kuin, e “métodos de pesquisa” inerentes a essa esfera da sociedade são utilizados na tomada de decisões.

Um desses métodos de tomada de decisão ocorreu quando chegamos à aldeia Vida Nova. Fomos informados que aconteceria durante a semana do Natal uma oficina para definir o Projeto Político Pedagógico da Terra Indígena Kaxinawá do rio Breu. A oficina seria ministrada pelo assessor pedagógico da SME, que aproveitaria a minha presença na T.I. para contribuir na elaboração do documento. Assim, foram encaminhadas algumas demandas para as aldeias que participariam, como alimentação, estadia e gasolina. O assessor solicitava a cada aldeia a remessa de alguns itens, de modo a garantir a ida, a volta e a permanência durante a oficina.

Com documento em mãos, as lideranças da aldeia conduziram um ritual de *ahyauasca*. Durante o ritual decidiam sobre ir e levar os mantimentos, no entanto, um dos professores, filho do pajé se adiantou: “não precisamos decidir sobre nada, a oficina não vai acontecer”. Esse professor disse ter visto em uma miração que a oficina não aconteceria. Importante destacar que a miração acontece quando o chá da *ahyauasca* é ingerido e produz alucinações, visões. Ou como endossa Weber (2004:47): “A ingestão desta substância psicoativa, em forma de bebida, permite o acesso a percepções adormecidas e informações normalmente encobertas, como, por exemplo, as causas de uma doença ou a premonição de eventos futuros”.

Espantoso ou não, fato é que a oficina não ocorreu por falta de verbas destinadas a esse fim pela SME. E principalmente pela indisponibilidade da SEE em participar da oficina, afinal a justificativa é que era final de ano e a maioria dos técnicos estava de recesso.

Diante do exposto, as tomadas de decisões feitas na comunidade corroboram a ideia de que o professor huni kuin, como destacado por eles no curso de formação, possui formas particulares de pesquisa e obtenção de conhecimentos, que superam a lógica perpetrada pelas secretarias de educação. Ou seja, se utilizam de sistemas próprios, principalmente através do xamanismo para obtenção de condutas, modos e práticas de viver e de agir.

Assim, o professor huni kuin possui a capacidade de atravessar as camadas finas das dimensões e obter informações, visões. Ou seja, o professor para além desse fato ocorrido

atua em diversas dimensões e em várias frentes. No entanto, não cabe a esse trabalho investigar a fundo o uso de tal substância por esse sujeito, mas sim, ampliar sobre os espaços ocupados por ele em diferentes momentos.

## 2.7 A escola da aldeia Jacobina

“A escola Jacobina, em *hantxa kuin* é *Xinã Buya Kaya*. A escola quando chegou aqui, foi porque tava precisando. Isso faz muito tempo. Acho que foi em 1985. A gente tinha direito à nossa terra e diz que os povos indígenas precisavam da escola pra não ser enganado pelos patrões no tempo da seringá. O que acontecia era que os parentes precisavam comprar as coisinhas, mas o patrão enganava. A FUNAI viu essa parte e decidiu que assim não dava. O indígena podia conseguir as coisas sem depender das pessoas, não ser enganado. Isso é uma história que outras pessoas contam. Na época, meu irmão foi escolhido aqui como professor, o Júnior. Ele foi meu primeiro professor. Foi chamado pelo meu tio em Jordão porque começou lá. Só que a FUNAI tava pesquisando, procurando e quem dava aula era os *nawá*. Depois que os *huni kuin* viraram professor. Porque não entendia português, entendia pouco. Mas entendia com o próprio parente. Então podia resolver. Criaram um monitor na época, e agora são os professores. Pediram uma pessoa aqui do breu, e ele participou do curso em Rio Branco. Quando voltou começamos a estudar aqui” (Leonardo-professor da aldeia Jacobina. Entrevista concedida em 24 de dezembro de 2014).

A escola da Aldeia Jacobina, segundo relatos, é fruto da demarcação da Terra Indígena. Em 1985, Leonardo relatou que seu irmão mais velho, Júnior foi chamado pelos parentes da região do Jordão para participar de um curso ofertado pela FUNAI para atuar como monitor indígena. O cargo de monitor, segundo Maria Bergamaschi (2010:58-59) consistia em:

“(...) desempenhar o papel de tradutor entre os alunos monolíngues e o professor não indígena, o qual ensinava o português e as demais matérias escolares, todas proferidas na língua nacional. Em geral a escrita da língua indígena, ensinada no primeiro ano escolar, servia de passagem para o aprendizado do português e para a introdução, entre os indígenas, de conhecimentos e visões de mundo da sociedade nacional”.

A escola da aldeia, atualmente, é no *cupixau* (*shubuã*), como mostrado nas figuras abaixo. Conforme relatos, alguns anos atrás a aldeia jacobina era mais à jusante do que é hoje. No entanto, o rio Breu alagou e a antiga aldeia, na qual havia inclusive um orelhão (telefone público), acabou soterrada. A comunidade optou por subir um pouco mais e a antiga escola de parede e telhado de alumínio, construída com verba do Estado, fora deixada para trás.



Figura 23: *Cupixau-escola* Aldeia Jacobina. Fonte: acervo pessoal.



Figura 24: Interior *Cupixau-escola*. Fonte: Acervo pessoal.

“Começamos a fazer a escola e a prefeitura começou ajudar a gente. Então aqui tem 3 ou 4 aldeias que é a prefeitura que faz. E 3 ou 4 também é o estado que faz. É como eu disse, tinha uma escola ali embaixo, aconteceu uma alagação aí subimos pra cá. Por isso não temos mais escola. Então a escola é muito importante para as crianças, porque a gente vem vendo que na escola, até antes, a gente não sabia falar português. Alguns que sabiam. Hoje não. Todo mundo fala. Só que ninguém perde o que é da gente. Cada aldeia tem sua escola” (Sebastião - liderança aldeia Jacobina. Entrevista concedida em 23 de dezembro de 2014).

As aulas na Jacobina vão de março a dezembro, diferente da aldeia Vida Nova. Quando cheguei à aldeia Jacobina o ano letivo já estava encerrado, logo não tive a oportunidade de acompanhar as aulas. Mas no intuito de contribuir e explicar o método e a didática com que as aulas acontecem nesse espaço, o professor Caio exemplificou a sua prática e também mostrou alguns trabalhos feitos pelos seus alunos.

“Dou aula do 1º ao 5º ano, mas nunca coloquei um plano de aula no papel, mas sempre planejo mentalmente. Quando chego na sala de aula faço a ficha de frequência, eu coloco a atividade na lousa. Fizemos um acordo que as aulas até o 4º ano apenas em *hantxa kuin*. Somente no 5º ano que damos aula em português. Porque, em geral, vimos que as coisas são muito fortes. Quando era tudo junto, um dia português, outro *hantxa kuin*, no final, os alunos aprendiam mais as coisas do mundo ocidental. Exemplo: alfabeto em português e outro em *hantxa kuin*, eles iam melhor no português do que no *hantxa kuin*. Por isso fizemos isso. Não consultei alguém pra saber se pode ser assim, mas é como funciona aqui. Aqui ensino *hantxa kuin*, matemática, geografia, arte, educação Física, história, mais ou menos isso. Aqui na nossa escola temos até o 9º ano. Os dias de aula são segunda, quarta e sexta na escola. Nos outros dias os alunos ficam à vontade pra aprender com seus pais. Orientamos os pais, porque hoje não é como antes. É muito poluído o nosso conhecimento com os ocidentais. Aqui não para. O Huni Kuin estuda direto. Exemplo: a mãe tá lá fazendo uma rede, comida. A criança tá lá vendo, aprendendo. A educação aqui é direto” (Caio - professor aldeia Jacobina. Entrevista concedida em 23 de dezembro de 2014).

É curioso notar que, ao relatar a sua prática, Caio enfatiza o ensino do *hantxa kuin* como uma metodologia de manutenção cultural. Também é interessante notar que durante a minha permanência na Aldeia Vida Nova, os professores ressaltavam, como uma peculiaridade da Jacobina, falar em português enquanto prática cotidiana. Atestamos, no entanto, na fala do professor Caio uma necessidade de evitar o uso recreativo do português, afinal, o conhecimento ocidental parecia ser mais sedutor aos olhos dos jovens da aldeia, o qual ele denomina como forte.

O exercício conforme o relato é sempre de articular a educação escolar com os processos próprios de ensino-aprendizagem, tanto que a organização semanal da escola é em

função das outras atividades para manutenção da comunidade como a caça, a pesca, o roçado, etc. Segundo Cohn (2014: 320):

“A escola entra na vida de comunidades e povos indígenas para atuar simultaneamente com seus próprios regimes de conhecimento. Em diálogo ou em confronto com eles, ela faz circular mais conhecimentos, ou os homogeneiza, assim como suas práticas de aprendizagem. Assim, devemos levar em conta esta relação das práticas educativas escolares com as concepções de conhecimento, de conhecer, e a gestão, produção e circulação dos conhecimentos”.

Essa percepção de conhecimento dos Huni Kuin para com as suas crianças é notado também no trabalho de Clarice Cohn(2014) com os Xikrin (PA), em que as crianças aprendem vendo, ouvindo. “As crianças devem tudo ver e ouvir, desenvolvendo assim não só sua capacidade de ver e ouvir, mas de entender o mundo” (Idem: 321).

Weber (2004:160) enfatiza que entre os Huni Kuin essa construção de conhecimento se dá através de aquisição de habilidades em que:

“O aprendizado de habilidades, a aquisição de ‘conhecimento’, funciona como um alimento para os diferentes saberes corporais, os quais, nas palavras de McCallum, são integrados ao corpo tornando-se uma ‘segunda natureza’ para os Kaxinawá (1996:55). Para eles, portanto, um aluno habilidoso, ‘sabido’, que tem a ‘memória boa’, nunca o é somente porque nasceu assim, mas, também, e principalmente, porque seu corpo apre(e)nde através do esforço de todo o seu ser”.

Fato curioso ocorreu em uma noite na aldeia Vida Nova. Durante a refeição, os filhos de Diogo, Augusto (11), Flávio (7), Luciano (6) começaram a me ensinar *hantxa kuin* e em troca pediram que eu ensinasse português. Entre brincadeiras e desenhos seguimos a aula à luz de lanterna. Augusto logo instituiu que o próximo passo seria o ensino de matemática. Varamos noite à dentro e as operações de adição e multiplicação seguiram com facilidade.

Augusto diariamente passou a solicitar o ensino de matemática da minha parte. Um ensino que consistia na reprodução incansável dos números e da contagem clássica através desenho de linhas, a fim de somar, mesmo que os números fossem altos. Augusto afirmava que o conhecimento da matemática entraria pela mão, pelos olhos e, conseqüentemente, logo tomaria conta de seu corpo. Semelhanças à parte, Ingrid Weber (2004:164-165) também enfatiza em sua dissertação a mesma concepção de aprendizado:

“Nos termos kaxinawá, de acordo com a teoria do corpo pensante, isto, talvez equivalha a dizer que a escrita, em princípio concebida como um conhecimento basicamente relacionado aos olhos (*beru una*), tem sido,

ultimamente, associada à esfera de atuação do conhecimento das mãos (*meken una*). Nos termos que venho utilizando ao longo desta dissertação, a escrita, antes considerada um saber especializado e de ordem xamânica, vem sendo, gradativamente, percebida como uma habilidade de domínio amplo e obrigatório”.

Tal aquisição de habilidades perpassa a concepção Huni Kuin de construção de pessoa, ou seja, a construção de um Huni Kuin, “homem de verdade”, é feito de maneira gradual, lenta e cumulativa (MCCALLUM, 2013:132-133).

“Eles consideram que humanos não nascem prontos: são feitos, devagar e cumulativamente, pela modelagem progressiva e deliberada da forma e do conteúdo do corpo: ossos, dentes, carne e pele da criança. Isto acontece por sua imersão em campos sensoriais de som, visão, cheiro e toque cheios de significado. O conhecimento e a memória são integrados materialmente ao corpo por uma série de técnicas mundanas ou especiais, como parte de experiências ordinárias ou extraordinárias no mundo ao redor, de modo a formar Pessoas/Homens (*Huni*) Reais (*Kuin*) que são capazes de agir no mundo e interagir com outros de forma adequada, produtiva (real, verdadeira)” (MCCALLUM, 2013:132-133).

Essa construção envolve uma série de interações com outros corpos, pessoas e entes. E como ressaltava McCallum (2013:133) “(...) em zonas ou ambientes temporais e espaciais distintos”. Talvez por esse motivo é conferido às crianças o trânsito livre, em espaços diversos, para tudo ver, ouvir e sentir. Afinal, cabe ao acúmulo de conhecimentos no seu *yuda*(corpo) para tornar-se sábio. Além disso, a escola como um espaço de saber e interação é destinado, no caso da região do Breu, principalmente às crianças. Os adultos praticamente não se matriculam na escola.

Podemos inferir então que a escola funciona como um local em que está interação e acúmulo de habilidades combinam-se com agentes externos e internos, de maneira que o corpo passa a ser moldado com conhecimento de ambos os lados mas sempre controlado por um adulto Huni Kuin, nesse caso específico, o professor.

Desse encontro de alteridades que a escola pressupõe o perigo é iminente, pois o risco de ser tornar o outro, o *nawá*, como enfatizado pelo professor Caio ao pontuar que a cultura do *nawá* é forte, revela a preocupação e o cuidado em moldar o jovem corpo do Huni Kuin.

Por isso a importância dada à observação e à participação diária em outras atividades cotidianas da comunidade. Afinal,

“Não há garantia de que o produto desse processo seja a pessoa cumulativa ideal, uma pessoa de verdade. O progresso só é garantido pela constante atenção ao detalhe, repetições diárias de palavras e outros atos, a

interminável constituição do próprio corpo e daqueles dos outros. A ingestão de comida, a sensação dos remédios dentro e sobre o corpo, assim como a pintura da pele, o uso de roupas, redes e outros objetos, a absorção material de homilias, a externalização de habilidades em atividades produtivas geradas em interações físicas, sexuais e reprodutivas, tudo isso contribui para esta pessoalidade cumulativa. Pessoas de verdade são corpos pronominais – são o meu/o nosso *yura*” (MCCALLUM, 2013:134).

Analisando a fala do professor Caio, podemos correlacionar com a mesma análise feita por Cohn (2014:325), o que ocorre aqui não é uma necessidade de aprender técnicas *huni kuin* ou do *nawá*, mas sim, “de relações – de aprender a lidar com esta alteridade, a de aprender, mas não adotar o *kukradjà*<sup>30</sup> do *kuben*<sup>31</sup> (nesse contexto, o branco)”.

Entretanto, diferentemente do contexto Xikrin em que a escola está alocada fora do círculo da aldeia com a porta voltada para o lado oposto ao do centro (COHN, 2014: 326), e próximo ao cemitério, os Huni Kuin do Breu optaram por colocar a escola na beira do barranco, mas não fora da estrutura da aldeia.

As portas da escola Huni Kuin, no caso da aldeia Vida Nova, estão voltadas para a beira do rio e as janelas para dentro da aldeia. A ideia talvez seja de que o próprio movimento do ir e voltar da escola seja um movimento de transformação: torna-se um pouco *nawá* ao estudar numa escola, e afirma-se Huni Kuin quando se sai da escola, e esse vai-e-vem representa, talvez, um processo de constante transformação mútua dos conhecimentos. A escola opera como um espaço de circulação de saberes, mas com um cuidado de que o conhecimento do branco seja filtrado, presumo que pelas janelas, e conforme o dito por Roberto no início deste trabalho: “A gente só deve pegar o que precisa”.

Interessante notar ainda que, no caso da aldeia Vida Nova, a escola Rainha da Floresta está entre a casa do Cacique da aldeia e a casa do Pajé, talvez assim, seja possível manter um certo controle sobre o movimento da alteridade tanto no plano espiritual, quanto no plano político.

Já na aldeia Jacobina, o *cupixau-escola* está entre o rio e a Igreja. Ou seja, a escola no *cupixau* se configura como um elemento a ser incorporado pelos Huni Kuin, inclusive na sua constituição física, um espaço de todos e todas, enquanto a Igreja, localizada ao lado da casa da liderança principal da terra indígena, é feita de madeira e telhado de alumínio, com uma enorme cruz enterrada na frente. Assim, se configura como elemento e uma instituição de grande importância, porém com sua origem marcada inclusive na estrutura física. Vale

<sup>30</sup> Segundo Clarice Cohn (2014:323): “Para os Xikrin, tudo o que deve ser aprendido pode ser resumido no termo *kukradjà*. Este é um termo polissêmico e é usado, especialmente pelos Xikrin do Bacajá, para se referir ao que se deve aprender, aos conhecimentos”.

<sup>31</sup> Homem branco.

ressaltar ainda que todos os dias há celebração em português. Em nenhum dos dias que permaneci na aldeia presenciei uma celebração em *hantxa kuin*.

A escola então como “porta de entrada” de ambas as aldeias, sempre com a frente e as portas voltada para o Rio configura um ambiente de “filtro”, um espaço que sugere encontros de “alteridades”. Porém, há diferenças entre as percepções sobre a instituição escola nas aldeias huni kuin em que estive presente: há um discurso entre as mulheres, e outro entre os homens, de maneira geral. Todavia, considerando os trabalhos de suma importância sobre os Huni Kuin de Els Lagrou (1991; 1998) e Cecilia McCallum (1998; 2005; 2013; 2015), que caracterizam a organização social desse grupo com forte divisão de gênero, compreendi que os discursos sugerem essa diferenciação. Esta é a questão que abordaremos no tópico a seguir.

\*\*\*



## 2.8 Gênero e Escola Huni kuin

Conforme salientamos antes, o curso de formação foi em sua grande maioria composto por homens. Essa distribuição tão desigual entre os gêneros saltou aos olhos marcadamente, já que me revelou um contexto educacional totalmente diferente do qual estou inserida, no caso, com ampla maioria de mulheres. Fato é que na área pedagógica da sociedade brasileira a prática docente é predominantemente feminina, no entanto, naquele contexto indígena que eu acabara de conhecer, a ordem revelou-se inversa: os homens ocupam lugar de destaque.

Questões postas e desafios lançados: os limites do conhecimento são definidos pelas fronteiras opostas e complementares do gênero, da qual falaremos de maneira categórica à frente. No entanto, este é um campo de conhecimento (tanto antropológico quanto pedagógico) novo para mim, e convém ter prudência e percorrer o caminho mais próximo a minha formação: a educação.

Elsje Lagrou (1991) enfatiza como a construção de gênero é instituidora na sociedade Huni Kuin. A autora a analisa em compasso com a lógica dual presente na sua organização social, e aqui pretendo seguir esta reflexão. A construção de gênero entre os Huni Kuin inicia-se desde a infância. Segundo Lagrou (1991), “junto a esta aprendizagem de hábitos corporais a criança aprende a se situar socialmente em termos de parentesco a partir do nome próprio que lhe foi dado” (LAGROU, 1991:58).

A transmissão de conhecimentos está ligada à convivência da criança com os avós maternos e/ou paternos dependendo do gênero. Afinal para educar uma criança, demonstrar os valores éticos e alcançar o desenvolvimento das aptidões que permitam ser colocadas em exercício com sucesso, é imprescindível modelar e dar forma ao seu corpo. Logo, estar presente constantemente nas ações diárias é essencial.

“Tais corpos são constituídos por relações sociais e organizados no âmbito de e entre metades e seções de homônimos em gerações alternadas. Assim como os pais, os avós homônimos são figuras-chave para fazer com que crianças cresçam. Portanto, não é raro que a avó materna de uma menina, que é de sua seção de homônimos ou cujo nome pertence à mesma seção de homônimos que o de sua neta, cuide dela diariamente” (MCCALLUM, 2013:134).

Corroborando a observação de McCallum (2013:134) ocorreu quando ao chegar à aldeia Vida Nova, localizada na região intermediária da Terra Indígena Ashaninka/Kaxinawá do rio Breu, me estabeleci na casa do professor Diogo e sua esposa, Alice. A casa em questão

era da mãe de Alice, e nesse mesmo ambiente moravam também sua irmã Juliana com os 2 filhos.

Atualmente, Juliana vive com o filho mais velho na casa de sua mãe na aldeia Vida Nova. Logo após a minha estadia na Vida Nova fui para a aldeia Jacobina. A minha chegada à Jacobina suscitou questionamentos e preocupações dos avós paternos com as condições de vida do neto mais velho. O mais novo morava com os avós paternos, pois Tiago havia casado recentemente e estava construindo uma casa ao lado dos pais.

Insistiam em dizer que Juliana, por não ser casada, não tinha condições de oferecer uma alimentação de qualidade para seus filhos, pois não tinha marido que pudesse caçar, e que a escola da aldeia Jacobina tinha melhores condições para oferecer um ensino de qualidade. Quando fui embora, me pediram que passasse um recado para Juliana trazê-lo de volta, pois as férias escolares estavam acabando e os mesmos não queriam ter que ir buscá-lo e, conseqüentemente, entrar em conflito com os outros parentes da aldeia Vida Nova. Importante ressaltar que o pai de Juliana mora na cidade de Cruzeiro do Sul, e talvez por esse fato, a ideia de trazer o neto corrobore com a construção do corpo a partir do gênero e da metade referente ao avô que reside na aldeia Jacobina.

Tal acontecimento remete à ligação direta entre avós e netos, e podemos presumir que a construção do processo educativo citado por Cecília McCallum (2013:134) e também por Elsje Lagrou (1991:60), sendo nesse caso específico como descendência cruzada, o neto, por ser homem corresponde à metade do avô paterno e com ele deve conviver diariamente.

O gênero, então como implícito na história acima, é constituído no campo de ação da organização social dos Huni Kuin: o papel do homem é o de caçar, trazer o alimento, o simbolismo da troca e da predação, e o da mulher tornar o objeto consumível. Tais determinações e processos sociais instituem *sociabilidades*<sup>32</sup> diversificadas e pontuais no processo educativo dos huni kuin. Remetem ao universo de entendimento moral, social da composição da sociedade e, reverberam, de maneira crucial, na constituição da escola.

A *sociabilidade* a qual me refiro é baseada na construção de McCallum (1998:01), inspirada no conceito elaborado por Marilyn Strathern em sua obra *The gender of the gift*, na qual a autora diz que *sociabilidade* é a conexão do âmbito social e moral do relacionar-se.

“Seguindo Strathern e a sua análise da sociabilidade nas sociedades da Melanésia, eu procuro tanto o lado social quanto o lado moral da sociabilidade, e ainda vejo a produção da sociabilidade na Amazônia como

<sup>32</sup> Conforme o uso do conceito de McCallum (1998) que veremos infra.

decorrente da "ação humana" (*human agency*) em suas formas variadas” (MCCALLUM, 1998:01).

Apreender o termo em questão é importante para a construção de uma escola marcada pelas diferenças de gênero e de processos sociais aos quais me referi acima.

A escola huni kuin é marcada pela presença massiva dos homens como professores, o que está intrinsecamente ligado à fabricação dos corpos no espaço do exercício político tanto do *huni* (homem) quanto da *ainbu* (mulher).

“Para os Kaxinauá, os homens adquirem, durante sua vida, os saberes e as forças — que designo *agency* (McCallum, 1989 e 1996) — para lidar com o exterior. A relação que devem desenvolver com os vários espaços e tempos do exterior é de produção. Eles têm de buscar saberes, objetos, presas, comidas, remédios e produtos variados, que trazem de volta para casa e inserem nos canais que os farão parte do processo de reprodução social. Existem duas modalidades de relacionamento com os que habitam o exterior: a predação e a troca, ambas especialidades masculinas” (MCCALLUM 1998:03).

A escola se consagra, então (já que é regida pelo masculino), como uma instituição exógena, e categoricamente, é papel masculino constituir uma relação de *predação e troca* com os agentes externos à comunidade.

Contudo, a escola é animada<sup>33</sup> por um princípio fundador da organização social Huni Kuin: o *kene*<sup>34</sup>.

“Segundo Gow (1990:06 apud Weber 2004:46-47), para se compreender essa forma peculiar de apreensão da escrita, é necessário atentar para dois aspectos fundamentais da cultura *piro*: sua arte gráfica e as concepções ligadas ao xamanismo. Sobre o primeiro ponto, é revelador o fato do termo originalmente usado para os desenhos gráficos *piro* – *yona* – ser o mesmo utilizado para se referir às letras e, portanto, à escrita. Entre os Kaxinawá acontece o mesmo e o termo para se referir tanto aos desenhos quanto à escrita é *kene*”.

Assim, o *kene* retrata a estética e o estilo Huni Kuin pois são compostos pela percepção visual da sua relação com o mundo natural e espiritual. A qualidade atribuída a essa percepção se traduz na fabricação do corpo Huni Kuin; na organização social; a construção do gênero; dos sistemas de classificação e da cosmovisão (LAGROU, 1991:134).

<sup>33</sup> Ver: FERREIRA, Paulo Roberto Nunes. *Na remenda do céu com a terra: escolas diferenciadas não são Huni Kuĩ*. Curitiba, 2010. 275 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGAS, Universidade Federal do Paraná.

<sup>34</sup> Desenho, arte gráfica, escrita. São muitos significados remetidos ao *kene*. Um termo muito abrangente, mas nesse caso o utilizo como desenho.

Entretanto, esta é uma atividade fundamentalmente feminina, pois foi ensinada às mulheres pela jiboia no tempo mítico. De acordo com Lagrou (1991:164), este seria o mito de origem do *kene*:

“*Yube dunuan ainbu*, a sucuri lua, ensinou *Muka bakanku*, uma mulher velha, os desenhos do jenipapo, os desenhos da rede, da cestaria e da cerâmica. *Muka* ia toda madrugada para a mata e sentava-se perto de sua cunhada, a cobra. Esta estava tecendo e cantando pakadin para *Muka*:

‘Vai aprender logo, não pisca com os olhos, a mão ligeira faz assim também, coloca todo o tempo o fio, quero olho de desenhar bem, quero olho de filho de japini, (toixi), quero aprender desenho, quero olho de japini, (txana), filha de dua, não olha todo canto, a mão de onça faz, a mão duas vezes, duas vezes faz.’

Assim a velha *Muka* voltava toda madrugada para aprender as artes da sucuri até que um dia a cobra falou: ‘*Tsabe* (prima cruzada, cunhada), agora você já aprendeu tudo, eu vou me embora’, e ela voltou para o rio. *Muka* só tinha um filho, *Napu ainbu*. E quando sentia que ia morrer, ela só tinha a ele para ensinar o que sabia. Ensinou para ele como desenhar, tecer e cantar; e quando morreu e o filho ficou sozinho, ele foi viajar para procurar seus parentes huni kuin de outra aldeia. Quando chegou à aldeia, seus parentes, que não o conheciam, pensavam que *Napu* era mulher, porque *Napu* estava pintado como mulher, vestido como mulher e agia como mulher. ‘Vem cá *tsabe*’, falou para suas primas, ‘vamos desenhar’. ‘Você sabe?’, perguntavam, ‘sei’, disse. E *Napu ainbu* ensinava às mulheres o que tinha aprendido com a mãe. Todos os huni kuin da aldeia ficaram entusiasmados com *Napu* e muitos queriam casar com ele. Certo dia uma das suas primas foi tomar banho com *Napu* e voltou surpreendida. Ela avisou os homens: ‘não é mulher, é homem, eu vi’. Mas um dos homens estava tão apaixonado por *Napu* que não quis escutar. *Napu* falou, ‘não faz isso comigo’, mas o homem insistia e finalmente convenceu *Napu* de ir com ele pra mata, onde o ‘namorou na bunda’ (*puikini txutaniki*) e assim engravidou *Napu*. A criança cresceu e quando era para nascer, sua cabeça não conseguia sair. *Napu* morreu e os huni kuin ficaram com raiva do homem que matou *Napu* que sabia tão bem desenhar”.

Segundo Elsje Lagrou (1991:166), o que ocorre no mito é uma transgressão da divisão de gêneros, pois o conhecimento do *kene* é fundamentalmente feminino, e por esse motivo *Napu* não conseguiu dar à luz ao filho. Assim, podemos minimamente entender que a escola possui um caráter duplo, pois é construída eminentemente sob um conhecimento feminino e fundamental na vida huni kuin. Porém, é uma instituição exógena que deve ser inserida no contexto huni kuin, cabendo ao homem buscar e dialogar com outros conhecimentos e não só o huni kuin.

Será, então (relacionado à escola), papel masculino *produzir* e *buscar* conhecimento na relação com o exterior? Podemos traçar um paralelo com os cursos de formação para o magistério indígena, os quais se configuram como origem de elementos exteriores a serem apropriados.

Dado importante é que conforme o relatado pelos professores que acompanhei no Breu, a maioria é metade *Rua*, que é caracterizada por eles pela onça pintada. O que se alinha à concepção peruana, de acordo com Deshayes e Keifenheim (1982, 1994 apud Lagrou 1998:28), da ligação mais voltada para o polo do exterior. O que, em um sentido lógico, condiz com o exercício da função de professor, e consequentemente com essa função de predação e troca.

Ao que concerne à fabricação do corpo nas sociedades amazônicas, o argumento é de que, através de certos atos aos quais está sujeito, o corpo é moldado de acordo com um ideal concernente às valorizadas culturalmente. Assim, a fabricação do corpo é um processo que tende a produzir corpos que se confere capacidades às pessoas, e são tais capacidades que as permitem *produzir relações* (portanto, formas de socialidade). Exemplo disso é a manipulação do corpo de maneira a socializá-lo no ritual do *Nixpupima*<sup>35</sup> entre os Huni Kuin (LAGROU, 1998:x). O objetivo é o delineamento dos corpos das crianças com o escopo de fortalecimento e firmeza, para torná-los capazes de adquirir e congregar os princípios que governam a conduta moral desse grupo.

A partir desse ritual *Nixpupima*, podemos observar segundo Ingrid Weber (2004:158-159) que,

“Como revelam as inúmeras ações rituais do *nixpupima*, a aquisição de conhecimento se dá, também, através de um movimento ativo de ‘captura’ de forças externas que passam, então, a ser incorporadas pelos iniciandos. (...) para os Kaxinawá, há uma ‘atmosfera de predação’ inerente a qualquer contexto ritual onde está em jogo a obtenção de conhecimento. (...) Esta atitude ‘predatória’ e ativa, tradicionalmente necessária diante da aquisição de conhecimento (...) revela que, para os Kaxinawá, a aquisição de conhecimento demanda uma postura extremamente ativa e perspicaz do aprendiz, conforme se esperaria em uma situação de ‘predação’”.

Como as mulheres *consomem* esse conhecimento externo *produzido e buscado* pelos homens? Como as mulheres *consomem* a escola na comunidade? No que tange às mulheres, a *sociabilidade* é composta:

“(...) de saber e força criadora – adquiridos mediante um longo processo de fabricação corporal (McCallum, 1989 e 1996) –, **processar as aquisições e produtos masculinos e torná-los apropriados ao consumo**. Uma vez transformados, os produtos consumíveis serão servidos pelas mulheres aos consumidores, num gesto (ou série de gestos) que designa o poder feminino de dar, ou melhor, de presentear aos que vão consumir. Eis a relação que é a especialidade feminina, *opima*— “fazer consumir”. Assim as mulheres

---

<sup>35</sup> Ritual de iniciação entre os Huni Kuin para os jovens.

Kaxinauá, como outras mulheres de outros grupos amazônicos, iniciam e reiniciam a construção do parentesco, com o dom prosaico e cotidiano do alimento preparado (McCallum, 1989; Gow, 1989 e 1991; Belaúnde, 1992). Elas têm, portanto, uma relação especial com o interior, em um duplo sentido. Quando o homem volta da floresta ou da cidade, ele se dirige à posição da mulher, que ocupa, naquele momento, o eixo central do interior em relação ao seu homem. Colocar nas mãos da mulher o produto da caça ou dos negócios é afirmar a centralidade da mulher e efetuar a reinserção do homem no interior. Além disso, a mulher, ao transformar e distribuir o produto, não só simboliza o interior mas também o recria, pois fazer parentesco é fazer o lugar dos "meus parentes". Este espaço é o lugar da humanidade como um fenômeno vivido diariamente. Este fenômeno é nada mais que o produto dos trabalhos e movimentos incessantes dos seres humanos verdadeiros ("a gente") que se pensam como parentes e que se tornam sempre mais (ou menos) parentes através destas atividades"(MCCALLUM, 1998:3)[Grifos meus].

Não proponho aqui uma solução para tais questionamentos. Não obstante, baseio as percepções do lugar feminino na comunidade a partir de diálogos sobre a escola, o que abrem caminhos para pensar o consumo do processo escolar para as mulheres huni kuin.

Se no formato "tradicional" os homens se relacionam de forma predatória ou em troca com o exterior, e as mulheres tornam seus produtos aptos ao consumo interno, estas modalidades de relação se invertem na escola: os homens "reciclam" o conhecimento *nawá* para produzir o "fortalecimento cultural" (consumo interno), enquanto as mulheres esperam que esse conhecimento *nawá* as permita se relacionar de forma mais ativa com o mundo dos brancos.

Contudo, "(...) não devemos confundir a mulher Kaxinauá com o interior e o homem com o exterior. O que se tem aqui é uma série de relações simbólicas e práticas que os Kaxinauá vivenciam entre si no fluxo do processo constitutivo da socialidade" (MCCALLUM, 1998:3).

Podemos inferir que, de certo modo, os homens ocupam nesse espaço uma função feminina ao reverterem o conhecimento não indígena em um tipo de conhecimento "consumível" em suas comunidades. Por exemplo, os homens ensinam *kene* nas escolas para as crianças. Seria então a escola um espaço do saber feminino, já que é animado pelo *kene*?

O espaço da escola conflui uma série de conhecimentos diversificados e possui um significado para os diferentes sujeitos que nela atuam. A construção da *ainbu* (mulher) e do *huni* (homem) coexistem dentro desse espaço de maneira a garantir a harmonia do grupo. Entretanto, as percepções da utilidade dos conhecimentos veiculados na escola, ao passo que se contradizem, se complementam. Afinal as agências atribuídas pela fabricação dos corpos da *ainbu* e do *huni* na comunidade explicita isso.

Partindo dessa concepção de construção de corpos pela divisão de gênero vamos analisar como a minha presença como pesquisadora, *nawá* e mulher nas aldeias huni kuin ocorreu.

A avó de Maria das Dores me convidou para experimentar o mingau de *mani* (banana) com *mundubim* (amendoim). Essa simpática senhora, chamada Dona Maria, me contou um pouco sobre a vida na aldeia. Ressaltou as dificuldades das mulheres da comunidade quando os homens se ausentavam e o medo constante dos perigos oferecido pelos homens que residem na outra margem do Rio Breu (o lado peruano). Com tom sério, questionou se de fato eu era *yusina* (professora). Sorridente, lhe respondi que sim. “Mas então você é mulher. Podia vir morar aqui. Ensinar coisas boas pras meninas. Ensinar português, matemática, você entende, você é mulher”. Em tom de brincadeira lhe respondi que caso me convidasse 3 vezes acabaria aceitando.

Naquele momento compreendi que o fato de ser mulher era muito mais significativo do que ser *nawá*. Tais relações se entrelaçam infinitamente no processo, no qual se complementam. Mesmo sendo um espaço principalmente masculino, a escola é um ambiente socializador, e como tal, é repleto de ação humana.

McCallum(1998:03) vai além:

“(...) a agência humana (*human agency*) é única, no sentido de que é direcionada ao mesmo fim: produzir socialidade. Socialidade é um estado momentâneo na vida social de um grupo, definido pelo sentimento de bem-estar e pelo auto-reconhecimento como um grupo de parentes em plena forma”.

Porém, a perspectiva feminina da escola se distingue da masculina de forma constante. E a forma de *produção* e o *consumo* de conhecimento são confrontados. Exemplo desse confronto foi meu encontro com Mariana, uma garota esguia de 13 anos, fruto de um casamento misto, de um pai huni kuin e uma mãe *nawá*. Muito vívida e curiosa, logo se aproximou de mim com facilidade. Acompanhava-me diariamente em meus afazeres e me instruía e traduzia para o português muitas conversas perpetradas entre os moradores da aldeia.

Mariana está na 5ª série e me contou que em sua casa sua mãe insistia no uso do português e que seu sonho era um dia ir morar, trabalhar e estudar na cidade, como a sua irmã mais velha. Ansiava em aprender português “de verdade”, como enfatizava. Queria estudar, fazer universidade. No entanto, receava pelo seu destino. Não queria casar cedo e tinha consciência que com 15 anos provavelmente seria prometida a alguém. “A escola aqui podia

ser melhor. Queria ter aula todos os dias. O ruim da escola daqui é essa coisa de correr meio frouxo, sabe? Se fosse uma professora, formada na cidade, indígena ou *nawá* acho que as coisas seriam diferentes.”

Ouvi relatos como o de Mariana diversas vezes, sempre veiculados por mulheres, o que parece confrontar características do atual modelo de educação diferenciada. A educação escolar, segundo essas mulheres, só faz sentido para entender o conhecimento do *nawá*. Um conhecimento que forneça praticidade e utilidade no contato com a alteridade, e principalmente, na interação com a cidade.

No geral, a escola se caracteriza como um lugar central nas comunidades, tanto na Vida Nova quanto na Jacobina. Sua importância é incontestável. Em ambas as comunidades, as diferenças são marcadas, mas é o local no qual tudo acontece. O ambiente da escola permite a aglomeração da comunidade, é palco de grandes reuniões e encaminhamentos.

Assim, a percepção do gênero dentro da escola inicia um processo de análise do que é, para que e como a escola *huni kuin* é importante na comunidade. Afinal, na medida em que a escola torna-se um elemento cada vez mais incorporado à lógica *huni kuin*, também é um elemento de comunicação e conhecimento do mundo do *nawá*.

Aparentemente as divergências a despeito da funcionalidade da escola na comunidade mostram um conflito, entretanto, são opostos complementares que atuam na busca por uma harmonia dos conhecimentos que circundam a escola.

Entretanto, no próximo tópico vamos compreender qual a função do professor *huni kuin* na escola perante a comunidade e como isso é reproduzido em suas diversas articulações, principalmente com os órgãos institucionais.

\*\*\*



## 2.9 Os professores do Breu: “professor 10 em 1”

No contexto do curso de formação, o processo de reflexão sobre a prática cotidiana enquanto professor indígena, e todas as implicações referentes a essa categoria, se caracteriza pela habilidade “dez em um”, como os próprios se distinguem<sup>36</sup>. Ou seja, esse profissional é também caçador, pescador, agricultor, parente, entre outros.

O professor tem um papel fundamental na comunidade, principalmente na contribuição e garantia da educação diferenciada do seu povo. Afinal, enquanto categoria, garante os modos próprios de organização social e principalmente a sua perpetuação, segundo as próprias conclusões, fruto do processo reflexivo. É responsável por acompanhar todos os processos a respeito da educação escolar indígena.

É função do professor participar ativamente das articulações políticas que envolvem as Terras Indígenas, de forma que, a busca pela *preservação*, a *manutenção*, o *fortalecimento* cultural e a autonomia sejam elementos fundamentadores das articulações políticas.

Uma nova perspectiva sobre este indivíduo é lançada e reinventada dentro dessas comunidades. Diante de um novo conceito, essa categoria já existente na sociedade *nawá*, assim como a própria escola enquanto instituição social, é reformulada. Cabe apontar que o chamado processo de “manutenção” e “preservação” cultural, ao qual nos referimos acima, na verdade, é a reinvenção da organização social Huni Kuin diante dos novos conhecimentos/instituições adquiridos. Ou seja, a ideia de preservar algo para os Huni Kuin, talvez seja, na verdade, uma maneira de controlar o processo de transformação.

Segundo Watson, (1958:228 apud Sahlins 1997) “Os efeitos do industrialismo e do trabalho assalariado (...) sugerem que, no processo de mudança social, uma sociedade tenderá sempre a se ajustar às novas condições através das instituições sociais já existentes. Essas instituições sobreviverão, mas com novos valores, dentro de um novo sistema social”.

Esses processos de aglutinação e conexão entre o antigo e novo, tornam o professor uma liderança essencial nesses processos de “manutenção” e “reinvenção” da cultura, e, principalmente, de “preservação”. No entanto, a reflexão a respeito desses três termos nos remete à reflexão proposta por Sahlins (1997:01):

“(...) a 'cultura' não pode ser abandonada, sob pena de deixarmos de compreender o fenômeno único que ela nomeia e distingue: a organização da

<sup>36</sup> Cabe avaliar futuramente, em outra ida a campo, a perspectiva das professoras mulheres nessa função. Pois no ambiente do curso, devido a presença massiva de homens, o diálogo com as mulheres ficou um tanto quanto comprometido.

experiência e da ação humanas por meios simbólicos. As pessoas, relações e coisas que povoam a existência humana manifestam-se essencialmente como valores e significados – significados que não podem ser determinados a partir de propriedades biológicas ou físicas.”

A suposta “perda” cultural à qual os professores se referiram ao longo do curso caracteriza o desequilíbrio presente no confronto dos dois conhecimentos, em que o conhecimento tradicional parece sempre submetido ao conhecimento ocidental. Ou seja, a busca pela apropriação de ambos de maneira “equilibrada” poderia garantir à comunidade “retomar o controle do próprio destino” (Idem).

O processo de incorporação dos conhecimentos do mundo ocidental/não indígena, como dito diversas vezes pelos professores, retrata a possibilidade de constituir uma qualidade maior para a educação ministrada nas suas escolas diferenciadas.

A comunidade escolhe alguém como professor porque geralmente estudou em uma escola de *nawá* e/ou conhece a língua portuguesa, principalmente a escrita e a leitura, como veremos nos relatos seguintes. A escola indígena está inserida em um contexto muito específico, como descrito por Ferreira (2010:137):

“(...) todos os sujeitos da escola são parentes. Essa especificidade assume o eixo central no contexto da escola nas aldeias, pois desde o primogênito, o cunhado e a avó, todos estão compartilhando desse espaço de conhecimento diferenciado, dividido segundo critérios estabelecidos pelo sistema de ensino concebido pelos olhos da Legislação Educacional Brasileira: por ciclos, em que este mesmo professor, mesmo sem ter ensino fundamental completo, atua com turmas multisseriadas e principalmente possui como alunos seus parentes. Esse elemento chave determina todos os aspectos que envolve o professor e a sua liderança na comunidade e perante os órgãos institucionais, além de uma dimensão espiritual inerente a essas funções”.

Além disso, espera-se que esses professores desempenhem o papel de “revitalizadores culturais” na escola. Mas, o significado do termo em questão possui múltiplas interpretações. Podemos acompanhar a discussão sobre esse processo de *revitalização* na dissertação do Paulo Roberto Ferreira Nunes (2010:137):

“(...) além de desencontros comunicativos entre índios e indigenistas, que parecem não se entenderem quanto ao que deve ser revitalização cultural, que os usos de termos em língua portuguesa e seu desdobramento em língua indígena não encontram, em muitas das vezes, um equivalente pleno. Eis que a conturbada relação entre revitalizar a cultura‘ e animar as pessoas‘ para realizarem os rituais, reside na dissonância‘ desses dois conceitos, somada à perspectiva indígena onde presente e passado não são necessariamente desdobramentos fixos um do outro. O passado pode ir tão facilmente quanto

permanecer. No caso da revitalização, ao que parece, ele vai, se esvai no tempo. Quando se trata de animar, ele retorna, não como imagem congelada, mas como uma disposição a fazer. E já que o passado não pode ser refeito, eis que o presente mostra-se evidenciado”.

Entretanto, tais habilidades se confrontam no cotidiano escolar quando observado cuidadosamente. Como vimos, a divisão de gêneros interfere pontualmente nas diversas perspectivas sobre o que é e deveria ser a escola. Como exemplo, podemos analisar o contexto da dinâmica escolar descrita acima pelo professor Caio, da aldeia Jacobina. As aulas na escola ocorrem 3 vezes na semana, no entanto, alunos e mulheres demandam por aulas todos os dias. A partir desse exemplo simples colocarei duas questões:

- 1) O objetivo das mulheres, com essa medida, consiste em ocupar as crianças para tornar os trabalhos femininos realizados diariamente mais produtivos e com menos interferência, não com a intenção de afastar os filhos, mas sim de produzir mais para arrecadar fundos para suas respectivas famílias. Ou seja, o labor no roçado, no ato de cozinhar, lavar roupas e até mesmo confeccionar artesanatos se tornariam menos dispendiosos com a ausência das crianças, que estariam entretidas na escola (como verbalizado por elas);
- 2) Caso o professor também seja o caçador de determinado núcleo familiar (como é o caso do professor Diogo, da aldeia Vida Nova), persiste a falta de alimento em algumas casas da aldeia. Ou seja, o caçador garante a subsistência familiar.

A segunda questão está em consonância com um acontecimento no campo. Certo dia, Dona Maria convidou-me para tomar *caiçuma*<sup>37</sup> em sua casa. No cenário da cozinha em questão, tínhamos um fogão à lenha, feito de barro, construído no chão do lado direito. Ao longo da cozinha havia muitas bacias e alguns banquinhos de madeira. Havia também muita comida, como arroz, macaxeira, *mani* (banana), macarrão, farinha, coco, entre outras coisas dispostas ao chão. Curiosamente não havia carne.

Dona Maria sem pressa se desculpou, dizendo que infelizmente não tinha comida. Sem entender, e em tom de brincadeira, falei que havia sim muita comida, e que aos meus olhos compunham muita fartura. Dona Maria gargalhou e me disse que comida para Huni Kuin é carne de caça. Caso não tenha carne, não tem comida. O alimento fresco é garantia de boa saúde, entre outras coisas.

---

<sup>37</sup> Bebida fermentada feita a base de mandioca, milho, entre outros.

Tal acontecimento faz alusão à constituição corporal huni kuin, de que o que é consumido fabrica e modela o corpo, tanto material quanto não-material. Além disso, a subsistência familiar, garantida ou não pelo caçador em questão, deve ser compreendida como elementos que afetam diretamente o professor, já que na comunidade ele tem por excelência o papel “dez em um” e perante o Estado, com o qual é necessário ter relações a partir da instituição escola, é visto como um trabalhador.

O professor enquanto trabalhador recebe uma remuneração, como qualquer outro. Esse fato se desdobra em diversos acontecimentos. Entre eles a reestruturação local devido ao seu status como professor. Como exemplo, utilizo o caso de um professor que tinha duas esposas. Tal permissão lhe era concedida pelo simples fato de ter salário. Ademais, o salário se torna um elemento atrativo, principalmente pela possibilidade de comprar mercadorias para abastecer seu núcleo familiar. Isso permite a este indivíduo operar de maneira peculiar dentro da organização social, assim como outras categorias de assalariados, como agente agroflorestal, agente de saúde etc.

Contudo, a partir dessa relação monetária, os professores estão expostos a situações desgastantes como qualquer trabalhador. Os professores indígenas contratados pelo município de Marechal Thaumaturgo vivenciaram a privação de seus salários de setembro de 2014 até junho de 2015.

Esta situação prolongada enfatiza as dificuldades do caráter temporário do professor indígena dessa região. Os contratos são assinados geralmente no mês de abril, no entanto, conforme declaração do professor Diogo, recebem apenas em junho. O contrato se encerra em dezembro. E assim o ciclo se constitui ano após ano.

Após uma breve reflexão sobre as habilidades e dificuldades da categoria do professor, podemos vislumbrar elementos-chave nos relatos orais dos professores pioneiros da educação escolar da Aldeia Vida Nova e dos atuais, incluindo aqui a aldeia Jacobina.

“A comunidade que escolhe o professor. Reúne todo mundo e vê qual a pessoa que sabe ler, que sabe dar aula. Ai todo mundo conhece a pessoa, e conversa com ele e indica. Um professor tem que ter uma escola, um livro, um lápis. O que pertence a uma escola ele precisa tudo, pra ensinar” (Sebastião- liderança da aldeia Jacobina. Entrevista concedida em 23 de dezembro de 2014).

Apesar do relato dado por Sebastião acima, podemos ver nitidamente nas histórias dos professores como as relações de parentesco e as sucessões de liderança entrelaçadas no processo de escolha deste indivíduo influem no processo de decisão da comunidade.

“Fiquei interessado em ser professor da comunidade porque eu queria desde criança, desde jovem aí eu pensava assim: vou aprender a ler e a escrever para conhecer os conhecimentos não indígenas. Meu projeto de sonho eu pensava isso. Nesse tempo não tinha nem escola, nem professor. Eu tinha o interesse de aprender, mas não tinha a pessoa pra me ensinar. Eu morava na colocação, que meu pai [Pajé Paulo] vivia e era cortador de seringa, seringalista. Eu era curioso, eu via o patrão anotando o nome dos objetos no barracão, quando meu pai ia entregar as seringas. Quando eu via a pessoa anotando eu pedia pra ver o que a pessoa estava fazendo. Então eu pensei: eu vou pedir pra fazer aquela escrita que ele está fazendo. Ainda vou conhecer. Quando eu era rapaz pensava muito sobre isso. Depois que eu cresci estava com 17 anos de idade, meu irmão [Lucas], o professor, foi estudar na foz do Breu, meu pai deixou ele ir pra aprender a ler e a escrever. Ele era muito interessado em aprender mas dizia que a professora lá quase não ensinava. Meu pai soube e foi buscar ele. Quando chegou onde eu estava, ele tinha aprendido o *abc* e algumas palavras. Quando chegou lá perguntou o que tinha aprendido. Ele disse: “aprendi esse tipo de coisa”. Então eu aprendi com ele, depois comprei o livro do MOBREAL<sup>38</sup>, que o patrão trazia e eu mesmo aprendi sozinho. Lá no MOBREAL tem a escrita manual e a escrita de máquina, que a gente vê a escrita é diferente então eu copiava a escrita manual.

Com 20 anos eu pensei em ser professor, assim que eu cheguei desse lugar que era o seringal, eu vim pra cá [Aldeia Vida Nova]. Pedi apoio do povo Ashaninka, aqui perto. Pedi pra trabalhar como professor, mas não tinha escola, nem nada. As crianças sem aula. Conteí que havia 10 crianças sem professor. Pedi apoio, material, e trouxe as crianças. Todos ficaram curiosos para aprender. Não tinha quadro, não tinha nada. Eu estava dando aula e comecei aprender também. Surgia na minha cabeça, eu não tinha modelo de como dar aula. Não tinha capacitação. Trabalhei durante 8 anos, sem nada, sem receber, sem curso. Então a SME mandou chamar para assinar o contrato. A partir daí que comecei a receber recurso. E aí os parentes me criticavam, quando eu não recebia. Diziam: “Ahh, se fosse eu não trabalhava”. Eu dizia: “eu tô ensinando meus parentes, meus sobrinhos, meus irmãos, o que eu aprendi vou ensinar” (relato professor Francisco, Aldeia Vida Nova. Entrevista concedida em 06 de dezembro de 2014).

Francisco é uma figura simbólica e muito importante na região. Foi professor dos professores atuais da aldeia Vida Nova, atualmente é Chefe da Terra Indígena e Presidente da Associação Kaxinawá do Rio Breu, a AKARIB. Ele participou do Curso de Licenciatura Intercultural<sup>39</sup> da Universidade Federal do Acre (UFAC) em 2008. Este curso é específico e destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas.

Como objetivo geral, visa formar e habilitar professores indígenas para atuarem em suas aldeias no Ensino Fundamental e Médio, conferindo-lhes o título de Licenciatura Plena

<sup>38</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização, programa do governo federal iniciado em 1971, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil, foi extinto em 1985. Ver: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>.

em educação escolar indígena com Habilitação em uma das áreas: Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Natureza ou Linguagens e Artes.

Atualmente Francisco possui residência fixa na cidade de Cruzeiro do Sul. Há 4 anos não leciona mais na escola Rainha da Floresta, motivo pelo qual a SME, desde 2014, não o paga mais como professor da aldeia.

“Eu vou continuar trabalhando, vou deixar minha história. Ouvir meus parentes dizer: “Foi Francisco que me alfabetizou, me ensinou.” Então, tem essa história. Os alunos não deixavam eu sair da educação. Depois eu arrependi de sair da educação. Eu dizia que ia sair falava que não tava recebendo nada, não tem capacitação. Falava: “Queria que vocês achassem um outro professor”.

Quando deu 2 anos eu comecei a participar do Curso de Formação. Eu aprendi, eu não sabia nem em qual nível eu estava. Em 2000 eu fui participar e disseram que eu estava na 5ª série. Em 2001, teve um curso na CPI. Em 2005 eu concluí meu ensino médio. A formação continuada terminei em 2008. E então a comunidade me escolheu pra ser o presidente da associação. Eu não queria, mas não teve jeito.

Onde eu estiver fazendo curso indígena, na OPIAC, todos os professores me conhecem. Quando eu vou participar através do movimento da associação eu encontro os amigos, então eu tenho esse conhecimento com eles também. Então eu to nessa linha de atuação: educação e movimento” (relato professor Francisco, Aldeia Vida Nova. Entrevista concedida em 06 de dezembro de 2014).

É interessante notar que no caso da T.I. Kaxinawá do Rio Breu todos os professores, sem exceção, foram alfabetizados por Júnior e/ou Francisco. São duas figuras centrais na constituição da escola na região.

Diogo é genro de Francisco e um dos atuais professores da aldeia Vida Nova:

“(...) meu estudo eu comecei foi em 1991, e comecei estudar com meu primo, Júnior (filho de Sebastião). Estudava lá na aldeia Jacobina e depois eu tive que estudar na escola que não era indígena na vila foz do breu. Estudei mais 3 anos lá. Concluí o meu 4º ano e estive fazendo pesquisa em vários lugares, pra conhecer um trabalho que eu podia exercer. Hoje eu sou um *yusina* [professor], pra poder trabalhar junto com a comunidade. Depois em 2004, estive na vila Jordão, estudei uns 6 meses lá. Eu trouxe vários conhecimentos do meu povo de lá do Jordão. Com esse intercâmbio pude colher os métodos pra trabalhar junto com a comunidade. Em 2007, fui escolhido pela comunidade para que eu desse aula para os alunos do 1º e 2º ano”(Diogo- professor aldeia Vida Nova. Entrevista concedida dia 10 de dezembro de 2014).

---

<sup>39</sup> Ver mais em: <http://www.ufac.br/portal/unidades-academicas/campus-cruzeiro-do-sul/cmulti/formacao-docente-para-indigenas>

Diogo é uma figura peculiar. Quieto e muito observador, é casado com Alice, filha do Chefe da Terra Indígena, Francisco. Conforme vimos ao longo do texto, a escolha do professor se caracteriza pela sua capacidade de articulação, representação da comunidade, do conhecimento adquirido sobre os *nawá*, e, sobretudo, da sua correlação com algum parente tido como liderança.

A mãe de Diogo, Jussara, é irmã de Sebastião, liderança importante da T.I. e residente na aldeia Jacobina. Por sua vez, os professores da aldeia Jacobina são filhos de Sebastião, como é o caso do professor Leonardo.

“Sou Leonardo. Sou professor faz 11 anos e em relação com a escola jacobina *Xinã Buya Kaya*, chegou aqui, foi porque estava precisando. Isso faz muito tempo. (...) Eu comecei tinha 10 anos. Foi em 1986, aí diz que na T.I. todas as crianças podiam estudar, conhecer o mundo das letras, porque falar é uma coisa, mas a escrita já é outra.”(Leonardo – professor aldeia Jacobina. Entrevista concedida dia 24 de dezembro de 2014).

Leonardo é o professor principal da aldeia e também era o diretor da escola. Porém, alguns fatos o fizeram renunciar à direção, passando a função de diretor para o seu irmão mais novo e, também professor, Caio.

A minha chegada à aldeia Jacobina suscitou curiosidade e alegria. Afinal, novidades movimentam o cotidiano da aldeia. Até então, a minha proposta era seguir com o assessor pedagógico para acompanhar o seu trabalho de coleta de informações nas aldeias; mas, optei por ficar alguns dias na aldeia Jacobina. Permaneci uns 15 dias, incluindo aqui as festas de final de ano.

O natal na aldeia jacobina fora um dia agitado. Aline, filha de Soraia e Sebastião, me chamou para ir até o orelhão, cerca de 10 minutos de barco da aldeia. Apressadas seguimos até o telefone. Liguei para minha mãe e para o meu esposo a fim de desejar felicitações natalinas. Quando retornamos estavam todos na igreja ao lado da casa do Sr. Sebastião, a missa fora presidida pelo próprio e também pelo professor Caio e embaladas ao som do violão de Tiago, ambos, filhos do Sr. Sebastião.

Em seguida fomos para o *cupixau*, pois a proposição do dia era avaliar os trabalhos realizados ao longo do ano na área da saúde, da educação e dos trabalhos compartilhados entre os homens e as mulheres da aldeia. Acompanhei a reunião de longe, sentada ao lado de Kátia (*nawá*, esposa de Marcelo), que traduzia algumas passagens da conversa para mim.

Rodolfo logo se apressou em me explicar sobre o processo de avaliação da aldeia, que consistia em ouvir as demandas e as ideias das mulheres, das crianças, ou seja, da comunidade

como um todo, pois a intenção era avaliar para posteriormente projetar para o novo ano que viria.

Notei que as mulheres reclamaram muito da falta de aulas na escola, principalmente no período do curso e a necessidade de ter mais um professor. As dificuldades de assistência médica, solicitando que médicos e enfermeiros fossem a aldeia para avaliar a situação, pois no ano de 2014 muitas crianças morreram com suspeita de coqueluche e a presença de profissionais da saúde era rara, solicitaram vacinas e posicionamento das lideranças referente a essa questão.

O último tópico da reunião me chamou a atenção: a liderança atual da aldeia Jacobina, Guilherme, irmão de Sebastião, informou o seu desejo de passar a liderança para o sobrinho Leonardo. Alegou cansaço e velhice, e que Leonardo teria mais coisas para ensinar aos jovens. Logo, Leonardo tornou-se de fato um *professor-liderança*.

Assim, nesse capítulo vimos como foi construída a educação diferenciada nas escolas indígenas, o processo histórico dessa educação no Estado do Acre, para assim conseguirmos compreender atualmente o que ocorre nas escolas huni kuin do Breu. Além disso, analisamos os diferentes sujeitos que atuam na escola huni kuin, caracterizados principalmente pela divisão de gênero e quem são esses professores nas escolas das aldeias Vida Nova e Jacobina.

\*\*\*



### Capítulo III

Nesse capítulo vamos analisar o que é o professor-liderança, como é conjugado o papel de professor e liderança e as suas implicações no contexto da educação escolar indígena huni kuin do Breu e, principalmente os órgãos institucionais no Estado do Acre.

#### 3.0 O professor e a liderança: *Professor-liderança?*

“Antes era meu *shubuã*, depois veio comunidade, aldeia, então tudo foi transformado. Foram criadas várias categorias de liderança dentro da comunidade. Por exemplo, como um governador: o cacique, ainda faz essa comparação com a cidade. Tem mais, tem TI que tem o cacique geral da terra indígena, Santa Rosa do Purus, o Breu, cada aldeia tem seu cacique, como se fosse o prefeito. Ainda tem outras categorias de liderança que é como se fosse o secretário, por exemplo, **o professor ele é considerado o assessor do cacique, assessor da comunidade, pra assessorar porque aquele ator que sabe ler, sabe escrever, sabe fazer os documentos, lê os documentos**. O segundo é o agente de saúde, ele é a liderança da saúde da comunidade, depois a parteira tradicional. O AISAN, agente indígena de saneamento, o agente agroflorestal, o presidente da associação, a representação feminina (das mulheres) na aldeia, o representante da juventude, o representante da cultura, o capataz que é herança do seringal, é o cara que coordena o trabalho do roçado, limpeza, coordena os trabalhadores. E tem aldeia que tem a polícia indígena, como é o caso do Caúcho. Foi aprovado na câmara de vereadores, ganha salário e tudo. Não pode andar armado. No Breu é segurança. Hoje nas comunidades existem esses atores que são considerados os lideranças da comunidade, mas o pajé não estava entrando muito nessa categoria, porque o trabalho dele é mais espiritual, os outros são atores políticos. Isso foi criado pelo Estado, e aí a comunidade acata isso como uma maneira de arrecadar fundos. E ainda tem a figura da liderança tradicional, o ancião da aldeia, que lutou pela demarcação, etc.

Hoje não existe mais respeito com os caciques, porque todo mundo quer ser liderança. Todos eles querem ter sua autoridade independente, então isso o cacique fica sem função. A função dele é organizar, porque o que acontece é que todo mundo acha que é autônomo e isso acaba fragilizando a comunidade. Porque o que era um só, se desmembrou em vários. O problema maior é o presidente da associação, porque como ele arrecada os fundos ele quer ser o *xanenbu*<sup>40</sup> da aldeia indígena, o patrão. A figura do verdadeiro liderança mesmo, no caso do *nibu*, ele fica fraco. Porque ele não tem espaço de atuação” (Davi, liderança indígena. Entrevista concedida dia 09 de janeiro de 2015)[grifos meus].

Davi é uma liderança muito forte na luta pelos direitos huni kuin no Estado do Acre. Fui acolhida em sua casa por ele e sua esposa Nilda na minha estadia em Rio Branco. A sua

<sup>40</sup> Pode ser traduzido como liderança.

perspectiva sobre a construção das lideranças huni kuin perante o Estado e principalmente na comunidade retrata uma organização social que a partir do contato estabelecido entre índios e *nawás* se fundiu. O que possivelmente pode vir a justificar a adoção dessa terminologia *liderança* entre os índios do Estado do Acre.

No entanto, a liderança pressupõe uma série de direitos e deveres tanto com a relação estabelecida com o Estado, quanto com a comunidade, em que as diversas esferas sociais de atuação dentro e fora da aldeia estão divididas por habilidades e/ou categorias como: saúde, educação, captação de dinheiro, entre outros. Essa mesma divisão é apropriada e incorporada nos seus respectivos representantes na comunidade, como o agente de saúde, o agente agroflorestal o professor, etc.

No caso dessa dissertação, a escola então é personificada na figura do professor, que é a liderança do quesito da educação na comunidade e também no contato com as instituições que regulam o sistema educacional na federação brasileira.

O que é essa figura? Como vimos, um docente é capaz de compreender a realidade indígena e formar os seus alunos de acordo com os conhecimentos que a comunidade acredita serem pertinentes. Ao mesmo tempo, esse conhecimento não pode ser banalizado porque tem uma grade curricular, há uma sequência.

Entretanto, desdobramentos interessantes a respeito dessa figura surgiram após a perspectiva do curso, e, além disso, de como a categoria professor e liderança se conjugaram em uma só. Assim, mediante uma análise do conceito de liderança podemos hipoteticamente estruturar essa nova categoria, a de *professor-liderança*.

Pierre Clastres (2003:46) ao longo de seu trabalho identifica o típico chefe indígena como detentor de certos atributos. Tais atributos são recorrentes entre vários povos indígenas e consistem basicamente: 1) Generosidade, de maneira que possa doar os seus bens para a sua respectiva comunidade; 2) O dom da oratória, visto que seja capaz de representar perante a comunidade e, principalmente na relação com outras a sua capacidade de articulação oral e; 3) Moderação, no intuito de sempre buscar a harmonia, a paz entre os seus. Entretanto, ressalta que o seu posto como chefia está inserido principalmente em uma relação de troca.

Para exemplificar tais habilidades vamos utilizar acontecimentos e relatos da pesquisa de campo. No caso relatado com Inti<sup>41</sup>, Diogo exerceu seu poder de moderação, o que o qualifica em primeira instância como um bom articulador e “fazedor de paz” (CLASTRES,

---

<sup>41</sup> Ver página 58.

2003:46), e, além disso, aliado à nova perspectiva de liderança imposta no contato interétnico, como um bom captador de verba.

Em segunda instância a sua generosidade (*duapa*) é medida com os bens que pode ofertar para a comunidade. Diogo é o melhor caçador da aldeia, e é reconhecido com tal pelos outros membros.

Fato curioso fora relatado pela coordenadora do núcleo indígena do município de Marechal Thaumaturgo relativa a essa posição de *professor-liderança*: os Jaminawá-Arara do rio Bagé, após retornarem do curso de formação no ano de 2014, compartilharam com a comunidade os conhecimentos adquiridos, entre eles a perspectiva da categoria de *professor-liderança*, aparentemente, até então, desconhecida por eles. Os professores retornaram se intitulando como lideranças indígenas, e a comunidade acatou ascender à categoria de professor para a de liderança efetiva. Em contrapartida, impuseram a condição que o salário desse professor, a partir daquele momento, era então de propriedade da comunidade. Afinal, liderar pressupõe generosidade.

No quesito oratória, Diogo, devido à sua habilidade de fala, é sempre solicitado pela comunidade, principalmente no contato com os *nawá*, visto que sempre é enviado para Rio Branco para oficinas e reuniões com o governo e os órgãos indigenistas.

A sua habilidade como bom orador foi uma condição estabelecida pela comunidade no processo de seleção. Conforme o mesmo relata:

“A minha escolha eu tive que fazer um pequeno teatro pra poder a comunidade me avaliar e acreditar que eu podia tá ensinando. O teatro era pra eu ensinar como eu ia trabalhar junto com os alunos, e não só com os alunos, também se eu fosse pra uma formação pra eu tá apresentando meu trabalho. Por exemplo, dizer meu nome, qual aldeia, qual região. Se eu dava de apresentar, se dava de eu ser professor. A comunidade toda estava presente, as mulheres, as crianças, as lideranças” (Diogo. Entrevista concedida dia 10 de dezembro de 2014).

O ato de representar a sua capacidade de oratória demonstra, de certa maneira, uma das habilidades essenciais no exercício como liderança local, tanto na perspectiva do ambiente escolar, quanto na esfera do contato com a alteridade, nesse caso representado pelo *nawá*, de maneira que, é primordial sempre marcar a sua origem.

Clastres (2003:53) ainda aponta que há outra característica observada na literatura etnográfica sul-americana: “(...) quase todas essas sociedades, qualquer que seja o seu tipo de unidade sociopolítica e a sua dimensão demográfica, reconhecem a poligamia; mas quase todas também a reconhecem como privilégio mais frequentemente exclusivo do chefe”.

Uma das discussões que ocorreram no curso de formação condizia com a possibilidade do professor *huni kuin* ter mais de uma esposa, e que de fato, segundo os professores, podiam possuir cerca de sete esposas. Entretanto, uma das poucas professoras da sala levantou-se brava e logo disse que isso era coisa do passado, que atualmente isso era proibido, não era “coisa de Deus”. Entre respostas e acusações, um dos professores mais velhos da turma logo se apressou: “Moça, você pensa desse jeito? Você não é mais *huni kuin*. Não respeita a liderança do professor”.

Desse confronto podemos deduzir que há o reconhecimento do professor enquanto liderança, afinal pode se casar com mais de uma esposa. Fato é que alguns professores *huni kuin* retornaram para suas aldeias com uma segunda ou terceira esposa, escolhidas entre as poucas professoras que havia no curso.

A partir dessas situações e da presença massiva dos homens indígenas no espaço escolar, pode-se inferir que para além da função do homem enquanto agente envolvido de forma peculiar com o mundo da alteridade, as mulheres não ocupam esses espaços pelo medo dos seus respectivos maridos do envolvimento com outros homens, ou outros maridos em potencial. Conforme o relato de Sebastião:

“Nossa cultura é diferente, a de vocês é diferente. Sendo uma professora, mulher, tem que fazer o curso, daqui ela vai pra Rio Branco. Fica um mês, dois meses, o marido fica na aldeia. Ela não tá sabendo como tá o marido, nem o marido sabe dela lá. Não é muito certo. Porque eu já fui muito em reuniões e as pessoas se encontram, as pessoas se envolvem. Ai é bom homem, porque homem pode. Mulher não. Porque as vezes não faz coisa certa lá, a mulher, ai vai querer separar” (Entrevista concedida dia 23 de dezembro de 2014).

No entanto, para além de todas as características da liderança indígena é preciso remeter como é feito o escopo desta chefia, ou seja, como é feita a fabricação do corpo da chefia nas sociedades ameríndias. Antonio Guerreiro Júnior (2011:110) em seu artigo, afirma que “ninguém nasce um chefe ‘pronto’, mas que é preciso ser *feito* chefe ao longo de toda a vida” (Viveiros de Castro, 1977; Menget, 1993, p. 68; Heckenberger, 2005; Heckenberger, 2011 apud Guerreiro Júnior 2011:110).

Importante observar ainda que: “A fabricação dos chefes não trata apenas da fabricação de corpos individuais, mas de corpos coletivos” (cf. também Heckenberger, 2005; 2011 apud Guerreiro Júnior 2011:122). Para tal, cabe notar que a construção dessa liderança possui algumas especificidades. Alguns atributos são necessários para a construção desses corpos. Como por exemplo, a ‘hereditariedade’, proposta por Guerreiro Júnior (2011:104):

“(...) os chefes podem ser pensados como uma conexão entre o presente e um passado específico, pessoal, nomeado e localizado, do qual nem todos participam por igual. São as relações de continuidade entre os *anetaõ*<sup>42</sup> do presente e do passado que permitem produzir, refinar e perpetuar identidades coletivas duráveis no decorrer do tempo”.

No caso da região do Breu, podemos pensar na posição do professor Leonardo. Este é o filho primogênito de Sebastião, uma das lideranças mais importantes da T.I do Breu, e como tal, preparado para ser liderança. Leonardo é visto por todos da T.I. como uma *pessoa digna de confiança*. Entretanto, como podemos ver em McCallum (2015:136):

“(...) nenhum corpo individual é inteiramente confiável, qualquer que seja sua história pessoal. Esta é uma consequência da instabilidade corporal do pensamento (*xinan*). A confiança como pensamento tem uma qualidade líquida. Em uma síntese recente sobre o assunto, Belaunde (2005 apud McCallum 2015:136) mostra que, para muitos povos amazônicos, a corrente sanguínea é o veículo ativo da consciência. É como os pensamentos fluem pelo corpo. A lógica geral detalhada por Belaunde parece ser aplicável ao caso dos Huni Kuin. Ao aceitá-la, pode-se inferir que *xinan* (os pensamentos) são transportados pelas veias e artérias do corpo em forma líquida, e de fato os sinais apontam para isto. Embora eu nunca tenha ouvido alguém dizer precisamente tal coisa, os Huni Kuin afirmaram que o pensamento permeia o corpo inteiro, como disseram a Kensinger nos anos 1950 e 1960”.

A partir dessa constatação, Leonardo atualmente é o mais digno de confiança da região, afinal assumiu o posto de liderança da aldeia Jacobina recentemente, e também, é filho de *liderança forte*, na palavra de muitos Huni Kuin. Assim podemos retomar o termo da ascendência proposta por Guerreiro Júnior (2011:104), e o atributo de possuidor de “bons pensamentos” como observado em McCallum (2015:136).

A partir dessa perspectiva podemos analisar o atual caso de Francisco<sup>43</sup>. A sua liderança atualmente está em “corda bamba”, pois o mesmo reside no Município de Cruzeiro do Sul/AC e como relatado pelos parentes Huni Kuin quase não aparece na Terra Indígena, o que tem dificultado o estreitamento das relações, no que tange a articulação de projetos e a própria comensalidade deste sujeito enquanto líder das necessidades particulares da comunidade, e, principalmente, o fortalecimento da Associação Kaxinawá da Região do Breu (AKARIB).

<sup>42</sup> Chefe na língua Kalapalo (povo ameríndio da região do Alto Xingu), localidade onde o autor Antonio Guerreiro Júnior faz pesquisa.

<sup>43</sup> Chefe da T.I, Presidente da Associação Kaxinawá do Breu (AKARIB) e ex-professor da escola Rainha da Floresta da Floresta.

Muitas reclamações referentes a *panema*<sup>44</sup> de Francisco e a pouca articulação política deste fizeram com quem o seu papel de professor da região fosse revogado pelos parentes Huni Kuin, como uma maneira de chamar a atenção não se posicionaram perante a SME com a revogação de seu salário de professor.

Importante ressaltar que a questão da liderança para os Huni Kuin é uma qualidade transitória como podemos ver em Lagrou (1991:07) em que: “O líder Kaxinawá só existe enquanto tiver a confiança do grupo, e isto apesar das ou graças às críticas que recebe”, diferentemente do observado no artigo de Guerreiro Júnior (2011:103) entre os Kalapalo.

Assim, a liderança de Francisco está estremecida já que atualmente não preenche amplamente as qualidades essenciais de uma liderança clássica: a oratória, a moderação e a generosidade.

A partir desses exemplos pode-se deduzir que a construção da liderança a cargo da comunidade, como vimos nesse tópico, se cruza com o papel de professor construído na sociedade não-indígena, em que o papel do professor não-indígena está restrito a sua ação pedagógica e administrativa no âmbito da escola reguladas pelo seu desempenho como docente, a realização de relatórios, entre outros.

Portanto, a comunidade atua como regulador do *professor-liderança* nas duas esferas: a indígena e a não-indígena. Ou seja, se apropriam e reinventam ambas as categorias de outra maneira.

Contudo, podemos inferir ainda que, a fabricação do corpo do *professor-liderança* é a mescla das duas sociedades, uma fabricação intercultural. A sociedade não-indígena oferece a formação pedagógica e a informação política entre os dois polos, enquanto a sociedade Huni Kuin confere funcionalidade dessa política na organização social Huni Kuin, e, principalmente a utilidade dessa formação e informação no que tange o espaço dessa escola.

\*\*\*

---

<sup>44</sup> *Panema* é um termo usado entre os Huni Kuin para se referir a preguiça, vítima de feitiço, tristeza, apatia, fraco desempenho.

### ***3.1 Em terra de cego quem tem olho é rei: o professor na visão das instituições burocráticas***

*Ato 1: SEE E SME (Secretaria de Educação do Estado do Acre e Secretaria Municipal de Educação de Marechal Thaumaturgo).*

“Essa questão do professor ser uma liderança foi criada a partir do momento que foram criadas as escolas, ou seja, foi com a CPI. Antes tinha escolas mas não em favor das comunidades, o objetivo era amansá-los, foi uma estratégia de amansamento, e quando a CPI começa a fazer um trabalho em 1983, no Jordão, em Tarauacá, começou a se criar essa coisa do professor líder porque o acesso a educação, a escrita faz com que ele tenha um maior acesso a cidade, a nossa sociedade principalmente. E isso empodera ele dentro da comunidade, por conta desse acesso que ele tem a nossa cultura. O diálogo fica mais próximo. E ele vinha pra cidade fazia curso... então... aquela coisa: em terra de cego quem tem olho é rei” (Aparecida – Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

Aparecida, coordenadora da educação escolar indígena no Estado do Acre, utiliza de um ditado popular para explicar a posição do *professor-liderança*: em terra de cego quem tem olho é rei. Fato é que a liderança do professor, segundo o depoimento, reverbera apenas dentro da comunidade, nunca perante o Estado, nesse caso a Secretaria de Educação do Estado.

Afinal, que sujeito é esse que está se formando para a docência? A percepção é de que é impossível que o professor em uma aldeia seja apenas um docente que vá ensinar uma técnica disso ou daquilo, porque o professor estabelece relações em outras escalas, articulando o plano local com diferentes agentes do governo. Ele é o protagonista dessas relações. Confrontos de visões são estabelecidos desde sua origem, afinal aparentemente a criação do professor como liderança é uma construção “de fora pra dentro”, no discurso veiculado pelas instituições. Uma construção produzida por não-índios, segundo Aparecida, para conduzir um processo de escolarização alternativo dentro das comunidades indígenas.

“Então a SEE pegou esse processo em andamento, dialogou com a CPI. A CPI foi quem orientou o primeiro curso de formação, elaborou um currículo mínimo para que a SEE trabalhasse o primeiro curso, ajudou a localizar as escolas, porque a CPI não atendia a todos, era um número pequeno e a SEE ampliou isso. A gente já pegou essas ideias, essas construções todas e seguimos” (Aparecida – Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

E isso estabelece uma relação conflituosa dessa herança deixada pela CPI para a SEE. Afinal, como trabalhar com essa perspectiva de liderança se para o Estado o que interessa é o professor? Fato é que, como salientado por Davi, a reorganização do sistema social das

comunidades foi permeada pelas construções da organização social da sociedade não-indígena. Afinal, isso garante recursos a essas comunidades.

“Até que ponto esse professor tem que ter essa atuação de liderança? Isso é o que a gente tem dialogado com as comunidades, porque muitas vezes a gente sente como se não tivesse formando esse professor pra sala de aula mas como se estivéssemos formando um ator que acumularia tanta responsabilidade que não daria conta da escola, de se dedicar. Porque até uns anos atrás, o professor viajava muito pra representar o povo em encontros e tal. No congresso, então ele ficava pouco tempo na comunidade em sala de aula. E a gente tem dialogado com as comunidades e como as comunidades estão pensando agora. Formar outras pessoas pra que assumam mais as demandas da comunidade pra que não fique somente com o professor” (Aparecida – Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

O papel de liderança do professor indígena tem mais um sentido de ser. Ele funciona como o elo na relação da aldeia com a comunidade não-indígena. No entanto, representa um problema no sistema burocrático, visto que o professor enquanto ator político, e de certo modo como um sujeito que acessa determinados conhecimentos, para a comunidade é o mais adequado para articular diretamente com os atores não-indígenas. Representa desafios e avanços tanto na perspectiva das comunidades, e, principalmente das instituições. Afinal, o olhar principal das instituições é que esse sujeito seja apenas um professor.

Mas como lidar com essas diferenças de perspectivas? O que está implicado nessas relações que torna esse sujeito pivô de conflitos ligados ao espaço escolar? São as percepções do que deve ser essa escola indígena, pois enquanto o governo atua com a marca de uma escola diferenciada de modo verticalizado, os indígenas operam com a lógica da interculturalidade que busca uma relação de troca horizontal.

Diferenças de perspectivas também acontecem no processo de escolha do professor indígena, visto que enquanto as comunidades optam por determinados padrões de representatividade que funcionam dentro daquela dinâmica social (afinal, a escola ultrapassa os limites da aldeia), a SEE busca nos professores determinadas habilidades de docência para essa escolha.

“A gente concorda que seja pela comunidade, mas que se tenha critérios, muitas vezes as comunidades não utilizam o critério da competência, o critério do conhecimento que o professor tem. Utilizam mais o parentesco, já melhorou bastante, mas à medida que as comunidades vão se conscientizando do papel da escola eles vão buscando escolher o professor que se adeque aquilo a que eles querem. Mas na maioria dos casos os professores são escolhidos pelo critério do parentesco. Essa questão do



parentesco é muito forte, quem escolhe o professor? É a liderança. A liderança muitas vezes usa o critério do parentesco. Muitas vezes na comunidade tem aquele indígena que ele estuda, se esforça, que ele tem facilidade na sala de aula, ele gosta, mas não é o escolhido porque ele não está próximo, não é do clã. Essas relações internas nós não interferimos, respeitamos. O nosso papel é dar formação. Não é concordância, é respeito” (Aparecida – Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

Para Luis Donisete Grupioni (2006:24), o professor indígena tem duas funções essenciais, pois ao passo que prepara seus alunos para conhecerem seus direitos dentro da sociedade envolvente, necessita assegurar que estes prossigam a exercer sua cidadania dentro da comunidade: “os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes”.

É da competência do professor indígena também fazer o calendário escolar e elaborar o projeto político pedagógico de suas escolas. Mas, para respeitar o RCNEI, é necessário constituir os objetivos educacionais, adaptar a grade curricular, selecionar o conteúdo das disciplinas, elaborar um sistema de avaliação. Enfim, tais procedimentos também são parte das responsabilidades dos professores indígenas.

Esta não é uma empreitada simples, os órgãos oficiais de ensino dos Estados em muitos casos forçam os professores a cumprir os programas, e não percebem que os princípios pedagógicos dos povos indígenas são baseados em outras lógicas de ensino-aprendizagem.

Exemplo dessa abordagem é a adoção de determinados programas que são impostos como uma maneira de estabelecer metas no sistema de educação da federação. Políticas públicas de alfabetização e letramento chegam de maneira engessada às comunidades indígenas e interferem diretamente na construção de currículos diferenciados, além de submeter o professor a determinadas burocracias.

O Professor Diogo Kaxinawá diz que alguns professores da Terra Indígena participam de um programa chamado PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Por sua vez, é preciso compreender que o PNAIC “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”<sup>45</sup>.

O Pacto possui quatro princípios centrais que guiam o trabalho pedagógico na alfabetização:

<sup>45</sup> Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso: 20/04/2015.

“1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.”

O Pacto prioriza o ensino de português e matemática, compromete os entes governamentais a realizar avaliações anuais, garante o apoio entre os estados e municípios e conta com quatro frentes de atuação: formação continuada dos professores alfabetizadores; materiais didáticos (conforme as fotos abaixo); avaliações sistemáticas (no caso relatórios mensais, como o citado pelo professor Diogo, e também na figura abaixo); e Gestão, mobilização e controle social<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> No site referente ao PNAIC não deixa claro como seria a gestão, a mobilização e principalmente o controle social do programa em questão.



Figura 25: Materiais Didáticos PNAIC. Fonte: Acervo Pessoal.

É importante notar na figura acima que a cartilha é voltada para educação do campo, e acaba corroborando com a imposição de políticas públicas generalizantes para uma realidade sociocultural totalmente específica e diferenciada como a indígena.

Apenas os professores que lecionam no primeiro ciclo (do 1º ao 3º ano) podem participar. No entanto, a remuneração de R\$200,00 só é paga algumas vezes, pois está condicionada à entrega de uma ficha com o perfil da turma para a Secretaria Municipal de Educação (SME), como mostrado na figura 2.

A questão da ficha enumera uma série de fatores que dificultam o trabalho desses professores e também da SME. Um desses é que o relatório versa sobre a aquisição da cultura escrita e letrada da língua portuguesa, o que dificulta o trabalho dos professores, pois, por se tratar de uma escola indígena, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, as aulas são ministradas na língua materna, ou seja, em *hantxa kuin*. Outro exemplo, segundo o professor Diogo, é a entrega da ficha. É preciso ir até a cidade entregá-la mensalmente para receber a

bolsa. No entanto, por questões geográficas e financeiras a eficiência dessa política educacional fica comprometida devido à ausência do acompanhamento pedagógico nas aldeias, e o custeio do combustível para o transporte, principalmente para o professor. No caso específico da região do Breu, o acesso à terra indígena equivale a dois dias de viagem no rio Juruá e no rio Breu na época do verão, o que equivale a 100 litros de gasolina com preço médio de R\$6,00 a R\$7,00/L. Já na seca, leva-se em torno de seis a nove dias, e provavelmente mais litros de gasolina.

Ou seja, o valor da bolsa não cobre os gastos do professor para ter acesso à mesma. Além disso, a bolsa não tem empecilhos apenas pelo alto custo de preencher e entregar as fichas na cidade, o professor, para tê-la, acaba assumindo tantas obrigações que dificultam não só o seu trabalho, mas ele passa a não ter tempo de vivenciar o próprio grupo em suas práticas diárias e se afasta de sua cultura cotidiana.

**FICHA DO PERFIL DA TURMA**

ESCOLA: Rainha da floresta

PROFESSOR/A: Marilene Kaximabela Vilela

ANO: 3º Ano

BIMESTRE	1º			2º			3º	
	Sim	Parcial.	Não	Sim	Parcial.	Não	Sim	Parcial.
Escreve o próprio nome.	2	13		5	10		5	10
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes	10	5		13	2		15	
Diferencia letras de números e outros símbolos.	10	5		13	2		15	
Utiliza letra na escrita das palavras.	10	5		13	2		15	
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	10	5		13	2		5	
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas atendendo a algumas convenções ortográficas.	2	13		5	10		5	
Ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	2	13		5	10		5	
Ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz altas.	5	10		13	2		15	
Compreende textos de gêneros temáticos e vocabulários familiares.	2	13		10	5		5	
Produz textos escritos de gêneros temáticos e vocabulários familiares.	2	13		10	5			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e tema familiares.	5	10		13	2			

Obs.: Em cada coluna deve se indicar a quantidade de crianças que (SIM), a quantidade de criança que domina parcialmente (PARCIAL), a quantidade de criança que não domina (NÃO).

Figura 26: Relatório do Perfil da turma.

A política está presente no município desde 2013, e o ideal é que a formação continuada dos alfabetizadores ocorram 4 vezes ao ano. No entanto, em 2014 apenas uma formação aconteceu devido à ausência de recursos<sup>47</sup>. A princípio, os professores indígenas não seriam incluídos na implementação da política no município. Os funcionários da SME relataram dificuldades com os professores, principalmente pela “falta de manejo” da língua portuguesa. Porém, o interesse em aprender por parte dos professores mobilizou a SME, e optaram por incluir as comunidades indígenas.

Além disso, a adaptação da política à realidade das comunidades indígenas e ribeirinhas não é uma preocupação categórica da SME. Afinal, segundo a própria SME, não possuem recursos financeiros e técnicos de reformulação de políticas impetradas de cima para baixo.

Para além desse fato, existem outros como o que ocorreu no curso de formação de professores indígenas, onde contávamos com a presença de uma técnica educacional na sala de aula. Sandra, assessora pedagógica do município de Santa Rosa do Purus, veio como interlocutora<sup>48</sup> da SME e dos professores indígenas, principalmente para avaliar o curso e monitorar as ações dos professores diante da SEE. Ao se apresentar, informou detalhes sobre a atuação da SME na Terra Indígena do Alto do Rio Purus, os acompanhamentos pedagógicos, e principalmente o esforço coletivo dos profissionais da educação da SME em incluir as escolas indígenas em todas as políticas públicas existentes no âmbito educacional, entre elas o PNAIC. Os professores presentes na sala de aula naquele dia, após o relato da técnica, narraram alguns problemas enfrentados diante das imposições que reverberavam da SME para suas escolas, como por exemplo, a dificuldade de compreensão e execução dos projetos políticos pedagógicos propostos por suas comunidades, a constante fiscalização do trabalho do professor nas escolas, a obrigatoriedade do ensino em português imposto por algumas Secretarias Municipais de Educação, entre outros.

Entretanto, apesar dos esforços e da legislação específica, a efetivação da escola no meio indígena ainda encontra dificuldades de ordem prática e resistências das esferas pertinentes do Estado. Uma das dificuldades é a indagação dos órgãos públicos encarregados pela educação indígena sobre a educação específica e diferenciada, e também, sobre a forma que os professores indígenas atuam nas escolas. Destarte, o que ocorre são gestores públicos forçando políticas que contrastam com a realidade sociocultural dos povos indígenas, e nesse

---

<sup>47</sup> Ver mais em: <https://www.facebook.com/pnaicmarechal.thaumaturgo?fref=ts>. Acesso: 21/04/2015.

<sup>48</sup> A expressão de interlocução, na realidade, mascara a intenção de espionagem desta funcionária a mando da Secretaria de Educação do Município em questão.

caso o que sobressai são os impedimentos burocráticos do sistema de ensino não indígena. Como reforça Grupioni (2009:61): “Com o passar dos anos, vê-se alargar a distância entre o que está preconizado como proposta de uma educação diferenciada e os meios administrativos postos em prática para efetivá-los”.

Há outros fatores a serem analisados em termos burocráticos que os professores indígenas nem sempre compreendem. Qual a diferença entre a regulação da educação escolar indígena Municipal e Estadual? Aparecida, quando questionada sobre isso foi categórica:

“Na verdade não tem diferença, porque nós temos escolas municipais em 3 municípios aqui no Acre. Na resolução nº 3 está colocado que as escolas podem ser assumidas pelo município se tiver anuência da comunidade. A gente não tem nenhum documento até hoje que prove essa anuência. Mas aí esses 3 municípios resolveram assumir e no momento que assumiram as escolas multiplicaram, por conta de que as comunidades começam a se dividir formar novas aldeias, tem novos professores e isso faz com que se tenha mais renda. Em relação ao funcionamento da escola, em relação ao currículo, a escola indígena mesmo, como funciona não tem nenhuma diferença. Os recursos são os mesmos, passam direto para o Município ou para o Estado. Eu acredito que o que eles colocaram diferente é que as escolas municipais estão mais próximas das SME e às vezes facilita ou dificulta, e nós estamos mais distantes. O nosso contato é por meio do técnico que nós temos em cada município. A maioria desses técnicos são indígenas e eles fazem a ponte entre a gente e as escolas. Nós temos aqui as atividades de campo, que faz tempo que não fazemos. Nós temos a nossa presença direta, mas no geral a nossa presença é indireta. E não acontece com a rede municipal, eles conseguem resolver os problemas com o gestor. A contratação de professor parece mais fácil, os serviços que são oferecidos. Acho que é mais uma questão de relação todos os recursos, orientações legais tudo é a mesma coisa, não modifica. Marechal Thaumaturgo, Jordão e Santa Rosa do Purus são as localidades que possuem escolas indígenas na rede municipal.

As escolas são do sistema municipal, mas quem dá formação é o Estado e quem faz o acompanhamento é o Estado. Nesses 3 municípios a gente faz parceria. O Estado assume a formação e assume o trabalho de campo o acompanhamento pedagógico” (Aparecida – Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

Entretanto, quando problemas com relação à verticalização e ao descumprimento da legislação por parte dos Municípios, Aparecida assume a fragilidade do sistema:

“Esse conflito é antigo. Nós sempre perguntamos: Vocês querem continuar na rede municipal? Porque tendo anuência da comunidade, vocês podem voltar pro Estado. É bastante complicado nós não temos o controle de tudo. Mas a gente faz discussões, conversa com as equipes pedagógicas do SME, no entanto, existe uma resistência dos técnicos em aceitar um projeto diferente. A formação que eles têm e quando vão pra comunidade ocorrem os conflitos. Mas os nossos professores foram quem elaboraram os projetos,

então eles têm bastante conhecimento pra discutir com os técnicos da SME. Só que existe essa coisa da hierarquia, do poder. E aí não conseguem impor. A intervenção maior quem tem que fazer é a comunidade, não a gente, porque não estamos lá no dia-a-dia” (Aparecida – Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

Os desafios confrontados pelos professores indígenas em relação à autonomia da gestão das escolas de suas comunidades, segundo o Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, relator do Conselho Nacional de Educação (2007), ocorrem principalmente devido ao seguinte:

“As estruturas político-administrativas e jurídicas baseadas nos sistemas de ensino, que deveriam atuar em regime de colaboração, não funcionam para a educação escolar indígena. Os sistemas municipais, estaduais e federal não atuam de forma articulada e coordenada para atender a totalidade dos direitos e das demandas indígenas. Ninguém assume responsabilidade pela educação escolar indígena na sua integralidade. Quando um município se nega a atender a demanda indígena por educação escolar, ninguém faz nada para resolver o impasse” (LUCIANO, 2007:30).

É possível averiguar que a educação apresenta um crescimento significativo nos últimos anos, o que não quer dizer que a qualidade tenha seguido esse crescimento, assim como o capital destinado às escolas indígenas também não registrou aumento significativo. O Estado somente investiu a mais na educação indígena como resposta às demandas dos povos indígenas.

Na perspectiva da Secretaria Municipal de Educação de Marechal Thaumaturgo, Fátima pondera sobre o seu trabalho com as populações indígenas da região:

“Sabemos que eles atuam com educação diferenciada e nós respeitamos isso. Então nós fazemos os acompanhamentos. Antes eu não sabia o trabalho de um supervisor, mas depois da caminhada participei de uma formação pra técnico indígena, em 2012, então eu comecei a entender qual o meu papel ao chegar nas aldeias. Avaliar tudo, não só o trabalho do professor, mas a participação da comunidade. No nosso caso aqui, todos dão aula, os pajés, os agentes de saúde, os agentes agroflorestais. É importante observar como eles estão de adaptando com essa escola. Eles alfabetizam as crianças na língua indígena. Eu observo pra ver se eles realmente estão usando a identidade deles” (Entrevista concedida em 19 de dezembro de 2014).

Importante ressaltar que a SME, nesse caso específico, atua mais como um órgão fiscalizador do que de fato um órgão que assessora e acompanha as escolas e os professores indígenas. Discurso semelhante é também relatado pelo assessor pedagógico indígena da região contratado, tanto pelo Estado quanto pelo Município, quando o acompanhei no final do



ano letivo de 2014 nas aldeias indígenas da T.I. do Breu. Sua preocupação era a coleta dos relatórios e dos boletins, e também a realização de novas matrículas da região – pois, segundo ele, quanto mais matrículas, mais verba pra escolas. Esse foi categórico ao afirmar que o seu trabalho consistia em fiscalizar o trabalho dos professores no cumprimento da carga horária e dos processos administrativos cabíveis aos professores, pois com isso conseguiam garantir verba para a merenda escolar, os materiais didáticos, e o salário dos professores.

Fátima, ao longo da conversa, sempre se mostrou preocupada com os documentos, pois, aparentemente, existe uma grande dificuldade de fazer com que os professores atuem também na esfera administrativa, para além da docência. Segundo ela:

“Antes os documentos não importavam muito com relação às escolas indígenas, mas com o tempo, descobrimos que não era o professor que preenchia o boletim, mas sim o aluno, no entanto, é necessário porque quando eles saem da aldeia, quando termina o 5º ano, eles precisam dar continuidade do saber, e por precisar da transferência pra vir estudar aqui no município foi quando começamos a implementar essa coisa do boletim, do relatório final, pois precisa desses documentos aqui na cidade. Existe uma lei. Não tem como eles ter acesso a escola da cidade sem esses documentos” (Entrevista concedida em 19 de dezembro de 2014).

Mais uma vez nos deparamos com o confronto da diferença da educação escolar indígena com o sistema regular de ensino. A mesma é submetida aos mesmos padrões de avaliação e monitoramento que as escolas ditas regulares. Talvez por esse motivo, muitos municípios optam por endurecer com relação aos calendários específicos, disciplinas, materiais didáticos, entre outros. Exemplo da falta de autonomia e diferenciação concreta da escola indígena é a avaliação dos estudantes da Provinha Brasil<sup>49</sup>, aplicada nas escolas indígenas, que não aprecia a especificidade de cada povo indígena. As escolas indígenas utilizam uma metodologia diferenciada, e a partir disso, a Provinha Brasil, ao não diferenciar alunos indígenas dos não-indígenas, não leva em consideração o direito a educação diferenciada.

\*\*\*

---

<sup>49</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (MEC).

## *Ato 2: A OPIAC*

“Naquela época, quando a CPI começou a atuar no Acre foram feitas muitas viagens e começou a ser feito um mapeamento das Terras Indígenas e com isso não tinha nenhum professor. A CPI trouxe 28 professores indígenas pra ensinar operações matemáticas, não era nem ler e escrever, mas aprender matemática. E naquela época esse professor que veio tinha essa função de pesquisar, de liderar, pesquisar sobre as línguas, os conhecimentos, coordenar o povo pra reivindicar os direitos. Naquela época tinha essa necessidade. A educação ela é a base. Com o tempo, fomos pra 40 e hoje temos 590 professores, desses 120 são graduados no ensino superior” (Marli – coordenadora OPIAC. Entrevista concedida em 26 de novembro de 2014).

Marli é coordenadora da OPIAC, é professora indígena, e como tal situa o contexto histórico da categoria de professor enquanto liderança, quando os povos indígenas lutavam pelo direito a terra, educação e saúde. Situa a atual posição desse professor dentro da comunidade, de maneira que, o papel essencial é garantir e assegurar as condições dessa educação em confronto com o que é estabelecido pelos órgãos burocráticos no cotidiano. Analisa, no entanto, as quatro condições desse sujeito na esfera da sociedade envolvente:

“Estamos revendo esses critérios, os quatro: professor articulador, pedagógico, intercambista e político. Hoje tem que ser feito com mais cuidado, porque tem outras pessoas fazendo isso também. No entanto, foi com muita luta que conseguimos todas as nossas especificidades, e hoje a SEE que obrigar que o professor fique apenas no âmbito pedagógico, ela quer que o professor vire um professor branco. A gente sabe que isso não é possível porque pra gente é diferente. A escola veio pra respeitar a gente e não a gente respeitar a escola. Ela chegou por último. A escola prédio, o mundo da escrita e da leitura. Pelo menos com o início da escolarização diferenciada a gente aprendeu a fazer política porque se não tivesse aprendido, pensa só? O que acontece atualmente é que o professor ele deixou um pouco essa coisa do político, de reivindicar os direitos, porque eles acham que como funcionário do Estado acha que pode cortar o salário. Então eles fazem na medida do que pode ser feito. E com isso, eles ficam presos. Essa coisa de professor-liderança fracassou porque eles não estão defendendo muito mais a causa. Quando chega as coisas, as políticas, tudo pra escola, eles não querem mais ver se serve pra comunidade, só recebe. E se a comunidade reclama, eles acabam sendo uma barreira. É isso que estamos vivendo hoje” (Entrevista concedida em 26 de novembro de 2014).

Marli faz uma análise da conjuntura, em que o exercício do professor enquanto liderança ficou comprometido desde que a SEE assumiu a administração da educação escolar indígena, afinal, desde o início do processo de escolarização o que foi construído e ensinado para essas populações foi a política interétnica. Não de um ponto de vista em que os povos

indígenas não faziam política, mas sim, uma política institucional, o ato de fazer política para reivindicar os direitos.

De perceber que a escola é um veículo de compreensão do mundo dos brancos, entretanto toda a conjuntura desse mundo se impôs sem nenhuma diplomacia. Assim, a escola vem dessa necessidade diplomática em atuar nessa sociedade envolvente.

Então, o professor atua essencialmente como mediador, um filtro para o mundo dos brancos. Marli endossa o que Davi disse acima, que o professor é um assessor. No entanto, o Estado articulou a educação a outras esferas, de tal maneira que acabou aparelhando o professor indígena.

Ou seja, a partir dessa técnica de contratá-los temporariamente, o Estado mantém os indígenas na insegurança, afinal não existem concursos públicos diferenciados para o cargo de professor que garantam a sua permanência, e conseqüentemente a função de político, de assessor fica vulnerável.

Logo, a sua condição como liderança na comunidade, e como professor para a SEE, fica fragilizada, pois não pode exercer muito bem nenhuma das duas por estar submetido a duas esferas sociais completamente diferentes, totalmente divergentes.

Nesse caso, características de lideranças na comunidade, como a generosidade e o domínio da oratória, ficam comprometidas, visto que como funcionário do Estado muitas vezes o professor não reivindica os direitos da comunidade por insegurança ou medo, como, por exemplo, na ameaça da perda do salário. Isso compromete ao mesmo tempo o seu eventual exercício de generosidade na aldeia, bem como a demonstração de capacidade oratória que se espera dele. Por fim, esse sujeito está imerso em um labirinto criado pelo sistema burocrático.

A OPIAC, enquanto órgão representativo desses professores, passa a ter um papel de guia. Afinal, também está aparelhado, e sem anuência dos professores não possui as condições de atuar como interventor e reivindicador de direitos, mas nem por isso deixa de recriar diante da sociedade envolvente o seu papel de representação indígena.

“A OPIAC está pra defender a política de educação indígena. O papel da OPIAC é fazer com que o professor seja beneficiado com todos os programas que o governo oferece: concurso público, formação de professor, acompanhamento pedagógico, material didático, material escolar. A nossa obrigação é orientar esses professores de acordo com a legislação”(Marli – coordenadora da OPIAC. Entrevista concedida em 26 de novembro de 2014).

Assim, cabe ao professor lidar com duas frentes opostas de concepção da sua categoria e, principalmente do papel da escola na sociedade. Pois o que está em jogo aqui são concepções de educação divergentes e perspectivas de futuro diante da sociedade envolvente.

\*\*\*

### *Ato 3: A CPI*

“A categoria de professor indígena, por um lado ela segue um recorte do professor clássico, aquele que tem um grupo de estudantes que coordena que ele aprende e ensina também, que está totalmente associado a letramento, alfabetização. Porque ter uma população não alfabetizada dentro dessas sociedades era um sinal de desigualdade, quer dizer aprender a ler escrever pra ter acesso à informação pra acompanhar uma porção de coisas de fora. Que é diferente daquela educação huni kuin, com muita observação, experimentando, seguindo os conselhos dos mais velhos, enfim. Um universo complexo dos modos de aprender dessas sociedades. O professor tinha também que aprender esses modos, junto com essa escola. Isso constitui o ser nessas sociedades, a escola também tem que estar junto com esses modos tradicionais. Desde o começo você tinha que lidar com essa escola com essa interculturalidade, pra eles e pra nós” (Helena – Coordenadora da CPI. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

A CPI, como pioneira no processo de escolarização indígena no Estado do Acre, sempre buscou atuar em conjunto com esses professores e formá-los para a compreensão do mundo não-indígena, em uma perspectiva de associação de conhecimentos de ambos os lados, que visa garantir uma cidadania indígena em um Estado marcadamente indiferente e violento ao modo de viver dessas populações. Assim,

“Esse professor ele foi participando desses cursos de magistério indígena justamente pra dar conta dessa concepção de escola diferenciada. Se num primeiro momento era ensinar aprender a ler escrever no primeiro curso da CPI, posteriormente era lidar com toda complexidade que emana e circunda o ambiente deles. E aí o que acontece é muito difícil. Trabalhar a formação e qualificar, desenvolver e aprimorar certas competências em alguns indivíduos que eram esses professores. Então a equipe da CPI voltava pra Terra Indígena com esses professores pra fazer o acompanhamento pedagógico, pelo menos uma viagem por ano. Era necessário e ainda é batalhar as condições de trabalho pro exercício dessa atividade docente. Acompanhamento pedagógico, relação dele na comunidade, os modos próprios de ensinar e aprender. Os materiais didáticos em língua indígena. O professor então é o sujeito com quem se conversava e com quem a gente trocava, a qualificação para quem chegava. Professor então tinha que fazer tudo isso sozinho na comunidade. Essa categoria então passa por isso. Então esse sujeito que está tendo uma formação, específica, qualificada e regular que tem que dar conta desse universo todo, de educação, de cultura de construção de conhecimento, manutenção de conhecimento. Concentrado

nele por conta dessa formação” (Helena – Coordenadora da CPI. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

O projeto de instrumentalização desse sujeito oriundo de uma comunidade indígena perpassa desse ponto de vista uma aquisição de conhecimento, símbolos que o tornam um sujeito importante dentro da comunidade, pois além de letrar e alfabetizar os parentes, sua atuação tem por característica mobilizar a comunidade em prol da manutenção da terra, dos conhecimentos tradicionais, entre outros. O fato de ser uma liderança é intrínseco a esse processo. Pois, como endossado por esta dissertação, o trânsito entre os diversos conhecimentos, tanto indígenas quanto não-indígenas, o tornam um sujeito importante no espaço da comunidade.

“A categoria faz uma integração de uma docência com modos e práticos de jeitos de ser muito próprio. O cuidado todo é que não eliminasse esse jeito de ser indígena. Primeira pergunta: o que que você quer aprender? E pra que? Não existe no Brasil ambientes escolares que te dão essa oportunidade. Precisava ter essas figuras com essa disponibilidade pra essa formação. Porque que eles são lideranças? Do ponto de vista da formação e da informação eles acabam sendo liderança por esses fatores. Indivíduos que tem formação anual e regular e tem contato com várias culturas indígenas e a nossa não-indígena. Então isso é de uma riqueza para o ser humano. Então eles se destacam por isso” (Helena – Coordenadora da CPI. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

\*\*\*

#### *Ato 4: O CIMI.*

“O primeiro ponto de partida é a compreensão de como os diversos atores e a própria comunidade indígena nota a educação escolar indígena. Acho que aí é um problema conceitual fundamental. Porque a concepção enquanto comunidade é uma coisa, sobre essa educação escolar, o que é o professor. E com os cursos, os espaços que o professor faz é uma outra coisa. E o que a SEE discute, debate e, enfim, tenta implementar, é ainda uma outra coisa. Entendeu? Então, sorte que as relações em torno, não só do professor, mas em torno do conjunto dessas concepções, do que seria ou de como seria a educação escolar indígena, ela vem com uma áurea. É importante pra gente observar a questão da relação de poder da educação escolar, de um modo geral, e, evidentemente da indígena, de modo muito especial. Então, quando a própria constituição garante uma educação diferenciada, em que esse diferenciado pressupõe autonomia, a ideia por trás, essa é a nossa leitura aqui do CIMI, o que esta por trás é uma escola autônoma e não uma escola adequada. Porque autonomia é diferente de adequação. Ao se adequar, você nega a própria autonomia. Então, a simples existência administrativa da SEE é uma prova concreta de que não há essa autonomia das escolas indígenas. O que significa dizer que o diferenciado não existe, ele deixa de existir nessa medida de que não há autonomia. E se a escola não tem autonomia, e aí não

estamos falando de uma questão estrutural, nós estamos falando de uma questão pedagógica. Nós estamos dizendo é: se a forma de transmitir conhecimento e a forma de absorver esses conhecimentos não for autônoma do povo, então a educação escolar indígena é uma farsa” (Pedro – indigenista do CIMI/AC. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2014).

Pedro pontua em seu depoimento um conflito epistemológico sobre a educação diferenciada quando essa passa a ser orientada e coordenada pela SEE. Ele enfatiza a construção dessa política educacional como uma manobra de controle, principalmente nos estados com uma parcela significativa de populações indígenas. Contra essa situação, defende a autonomia dos povos indígenas em gestar, gerir e conduzir os próprios processos de escolarização, visto que o professor enquanto agente desse processo fica submetido e engessado tanto pelos órgãos indigenistas e, principalmente, pela SEE.

“Você tem muito limitado o lugar da escola e do professor. Isso é também entre os Kaxinawá, sabe? Então a participação na vida comunitária ela termina quando o indivíduo vira professor. Por exemplo, às vezes quando o indivíduo está no ritual não, eu sou Kaxinawá. Mas eu tenho esse papel de professor-liderança, essa figura pra sustentar. Essa é uma exigência moral, isso não tá escrito em um papel de conduta. A SEE coloca isso na cabeça do professor, é um grande mal. Coloca e funde lá dentro, entendeu? Isso aí tá na cabeça dos Kaxinawá, na cabeça de todo mundo. Não por eles. Mas pelo modelo da nova economia, o nome disso é tutela. Tutela normal, por conta da FUNAI, mas tem as tutelas específicas por conta de ONGs e Secretarias. Então a SEE exerce tutela sobre os professores. E essa tutela impede a autonomia. Impede os professores de serem eles mesmos. Então ele deixa de ser Kaxinawá pra ser professor. Então quando deixa de ser professor ele volta a ser Kaxinawá. É uma coisa louca porque não é assim na vida real deles. Não é assim. Pajé é pajé 24 horas por dia. Não existe isso. Então esse modelo de separação começa exatamente com a escola nesse processo, quando faz isso. Você passa a ter papéis, e isso é muito complicado. Porque a ideia de liderar, por exemplo, ela passa a ser falha. O professor enquanto professor, ele não pode ser líder. Tá entendendo como é? Porque efetivamente o processo do exercício do professor não é dele próprio é da SEE que tutela. Então concretamente quando um professor se posiciona como liderança efetivamente ele está liderando em nome de algo ou alguém. O poder de liderança dele não foi dado pelo povo. Mas pela SEE. E é a SEE que paga o seu salário. Isso é complexo. A gente não tem ideia. Mas isso atinge brutalmente a estrutura epistemológica do professor. Existe uma contradição interna, um sujeito que é do mundo, que circula pelo seu próprio mundo e o mundo do branco. E de repente está limitado a determinadas normas, diretrizes. Então nós precisamos discutir isso. O resto é futilidade” (Pedro – indigenista do CIMI/AC. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2014).

A perspectiva que o CIMI adota do professor-liderança, e da própria escola, é de uma maneira redutível, no sentido de que o papel de liderança é imposto pelas instituições. No

entanto, tal perspectiva contradiz o próprio modo indígena de operar com o mundo dos *nawá*, principalmente no seu modo de escolha do professor como vimos acima. Os processos aos quais a SEE e as ONGs tentam encaixotar a figura desse sujeito, não necessariamente é como ocorre nas comunidades. Nesse caso, são percepções muito divergentes a respeito desse sujeito como ator em todas as esferas em que transita.

De fato, nem todos os professores são vistos por suas comunidades necessariamente como lideranças, mas ao sair da sua aldeia esse sujeito opera como um embaixador, um porta-voz da sua cultura. É preciso comunicar no mundo do branco a sua origem, marcar a sua posição enquanto representante e articulador do seu povo. Comunicar a alteridade para estabelecer uma relação e uma política interétnica.

Reduzir a atuação desse sujeito como simples sujeito de controle da SEE no âmbito da aldeia é ignorar as especificidades, a lógica operacional da organização social ao qual este indivíduo corresponde.

Assim, cabe ressaltar que os olhares para esse sujeito, enquanto professor e liderança, são essencialmente baseados em visões etnocêntricas de relação de poder, da função de professor. Mediante essa perspectiva, o desenvolvimento do processo de educação escolar indígena fica comprometido, visto que os órgãos institucionais que regulam e operacionalizam a escola indígena não compreendem e não trabalham em conjunto com as comunidades as suas respectivas particularidades. No entanto, cabe aos órgãos indigenistas mais uma vez, construir reflexões sobre essa escola indígena ainda em construção.

Por fim, no tópico a seguir iremos discutir como o corpo dessa escola em constante construção coexiste mediante tantas perspectivas.

***Considerações Finais: A escola é um corpo em constante construção.***

A escola enquanto parte criada e constituída é por excelência um espaço de elaboração de saber, de maneiras variadas de viver, de agregar, dividir e somar. No caso da escola indígena, essa se constitui ao mesmo tempo diante da perspectiva das instituições da sociedade *nawá* e da perspectiva da sociedade huni kuin, em que um dos fundamentos essenciais é a incorporação do projeto de interculturalidade para a qual é projetada.

No entanto, do ponto de vista lógico essa perspectiva intercultural está mais afinada com o discurso proferido pelos professores indígenas huni kuin, as mulheres huni kuin, a comunidade huni kuin do Breu de uma maneira geral, do que pelos órgãos institucionais com as quais mantém uma relação direta.

Supõe-se dessa lógica que há uma troca de conhecimentos de maneira horizontal, ou minimamente um desejo de simetria, da perspectiva dos huni kuin (que é a que aqui nos interessa), e que, por fim, algo está sendo dado, e, por ora, sendo recebido. E, de acordo com a Secretaria de Educação tanto municipal quanto estadual, há uma perspectiva de “troca” vertical. Mas como se dá essa suposta troca a fim de estruturar de fato uma escola que constrói a educação huni kuin?

Entre os Huni Kuin, conforme salienta Elsje Lagrou (1998:39), as posições das relações são sempre permutáveis. Ou seja, “Esta relação não denota uma reversibilidade de posições em que sujeito significa agência e objeto passividade, mas uma intersubjetividade em que ambas as posições apresentam a qualidade da agência e da subjetividade” (Idem).

A escola enquanto estrutura ativa é também passível de “regular” essas relações. E tal relação é concebida, segundo McCallum (2005:229),

“[...] por meio do engajamento com o mundo fenomenal – ou seja, com objetos e seres que, para os Huni Kuin, são concomitantemente materiais e imateriais, visíveis e invisíveis; a forma e a aparência dependem da condição corporal (consciente, inconsciente) do observador. As relações de proximidade nunca são dadas *a priori*, pois precisam ser construídas materialmente e reafirmadas sempre”.

A percepção fina da questão consiste em compreender que enquanto as instituições marcam sempre o fator *diferencial* da educação escolar indígena como primordial e vertical, os huni kuin buscam sempre marcar, apesar de suas contradições internas de concepções do *que é* e do *que deve ser* a escola huni kuin, o fator *intercultural* diante de uma perspectiva de troca horizontal, o desejo pela simetria, nunca vertical, como observamos nos discursos e nas ações da Secretaria de Educação e por outras instituições.



Assim, correlacionando com o trabalho de Paulo Nunes Ferreira (2010:124): “[...] teremos algo determinante, (...) em sua definição de – Educação Huni Kuĩ, a saber, qual é a diferença ontológica entre o mais interior (*kuĩ*) e o mais exterior (*nawa*). A escola, estruturalmente figurada (...) problematiza a alteridade e a identidade”.

Com essa perspectiva cosmológica dos Huni Kuin, a escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos diferenciados e interculturais *na* e *para* a comunidade, atua pontualmente na objetificação da troca, diante do ponto de vista da alteridade e da identidade, pois, “[...] para ser capaz de lidar com a alteridade deve-se aprender a tornar-se outro ou imitar o ser outro no sentido de captar seu ponto de vista no mundo e, assim, ganhar poder sobre a situação interativa” (LAGROU, 1998:39).

Contudo, a perspectiva adotada pela SEE e SME não condizem com o desejo, o ideal de simetria, mas sempre um desejo de “encaixotar”, enrijecer, os conhecimentos pertinentes à escola, e principalmente aos sujeitos que dela participam. O erro persiste em configurar a escola indígena sempre nos moldes da escola do *nawá*.

À luz dessa perspectiva, é e sempre será desafiador conduzir um processo de pedagogia libertária, autônoma e eficaz. Pois o discurso não se alinha a prática e a ausência de assessoria pedagógica na construção de concepções de educação *diferenciantes* arruína as possibilidades diversas das escolas indígenas.

Conforme Paulo Freire (2010:44): “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação. A opção, por isso teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito”.

Ainda assim, os Huni Kuin do Breu operam de maneiras particulares nas articulações *com* e *para* as suas escolas. Reinventam esse lugar construído com o intuito de fazer conhecimento, entretanto, estão sempre a mercê do sistema burocrático, sem compreender a funcionalidade disso. Curioso notar que nem os próprios agentes dos órgãos institucionais compreendem a complexidade do sistema em que estão inseridos, e nem assim, tentam modificar, facilitar e tornar eficaz a estrutura ao qual estão todos submetidos. Alegando sempre que a dificuldade é apenas dos professores indígenas.

Diante do exposto, espero contribuir significativamente na compreensão inicial da educação escolar indígena Huni Kuin, e quem sabe assim, surtir pequenos efeitos na operacionalização do cotidiano escolar. Tornando minimamente compreensível a lógica com a qual as comunidades, os professores do Breu, se relacionam com essa instituição.

Entretanto, como vimos ao longo da dissertação, a resistência Huni Kuin persiste, e junto com elas laboriosas e criativas maneiras de conduzir processos que se iniciaram através do contato interétnico ocorrido ao longo da história.

## Referências Bibliográficas

ACRE. “Índio do Acre: História e Organização” (Kaxinawá, Joaquim Paulo Maná [et al]. Acre, Comissão Pró-Índio, 2002.

ALMEIDA, Ronaldo. *Tradução e Mediação: missões Transculturais entre Grupos Indígenas*. In: Montero, Paula (org.). *Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural*, São Paulo, Globo, 2006, 583 pp.

BALESTRA, Aline Alcarde. *Tempos mansos: história, socialidade e transformação no Juruá-Purus indígena*. 2013. vi, 233 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)*. In: REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, 2004, V. 47 Nº 1.

BELTRAME, Camila Boldrin. *Etnografia de um Escola Xikrin UFSCar*, São Carlos, SP, 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGAS, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

BERGAMASCHI, Maria A. e MEDEIROS, J.S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>. Acesso em: 25/04/2015.

BONILLA, Oiara. *O bom patrão e o inimigo voraz: predação e comércio na cosmologia Paumari*. Mana [online]. 2005, vol.11, n.1, pp. 41-66. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0104-93132005000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-93132005000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21013%3Adiretrizes-para-a-formacao-de-professores-sao-homologadas&catid=202&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21013%3Adiretrizes-para-a-formacao-de-professores-sao-homologadas&catid=202&Itemid=86). Acesso em: 14/01/2015.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, 1996.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 10.172. *Plano Nacional de Educação*, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 14. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Prova Brasil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 03. *Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1999.

CALAVIA SÁEZ, Oscar. Inca Pano: mito, história e modelos etnológicos. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 7-35, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1998. *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp. 220 pp.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Introdução a uma História Indígena*. In: História dos índios no Brasil. São Paulo: Editora: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. pp. 09 a 24.

\_\_\_\_\_. *Xamanismo e Tradução*. In: A Outra Margem do Ocidente/ organização Adauto Novaes. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Pp 223-236.

\_\_\_\_\_. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CLASTRES, Pierre. *Do Etnocídio*. In: Arqueologia da Violência – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. pp. 70-92

\_\_\_\_\_. Arqueologia da Violência. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.

COHN, Clarice. Notas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>. Acesso em: 01/10/2014.

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso: 21/07/2015.

\_\_\_\_\_. A Cultura nas Escolas Indígenas. In: CESARINO, Pedro de Niermeyer e CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas culturais e povos indígenas. – 1. Ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p.313-338.

DUMONT, Louis. *O Individualismo – uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47.

FERREIRA, Paulo Roberto Nunes. *Na remenda do céu com a terra: escolas diferenciadas não são Huni Kuĩ*. Curitiba, 2010. 275 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGAS, Universidade Federal do Paraná, 2010.

FRANCHETO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006.

\_\_\_\_\_. Micol Brazzabeni, *La Scuola di Carta: una ricerca di antropologia della formazione negli insegnanti tikmu'un del minas gerais*. *Etnográfica*, v. 14 (2), 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2010.

FUNAI. Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?start=6>. Acesso em: 07/03/2015

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CESARINO, Pedro de Niermeyer e CUNHA, Manuela Carneiro da. *Políticas culturais e povos indígenas*. – 1. Ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 509-517.

GAVAZZI, Renato Antônio. Plano de Gestão territorial e ambiental da terra indígena Kaxinawá e Ashaninka do Rio Breu. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do acri, 2007.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995. Disponível em [http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy2.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf). Acesso em: 24/09/2014.

GOW, Peter. A geometria do Corpo. In: *A Outra Margem do Ocidente/ organização Adauto Novaes*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Pp 299-316.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. Pro-Posições* [online]. 2013, vol.24, n.2, pp. 69-80. ISSN 0103-7307.

\_\_\_\_\_. *Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008,237p.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. *Antropologia e Educação: Origens de um diálogo*. Cad. CEDES vol. 18 n. 43 Campinas Dec. 1997.

IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita. Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá. Brasília. Paralelo 15, 2010.

ISA. Instituto Socio-Ambiental: Kaxinawá. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaxinawa/395>. Acesso em: 18/09/2014.

LAGROU, Elsie Maria. *Uma Etnografia da Cultura Kaxinawá: Entre a Cobra e o Inca*. Florianópolis, 1991. 228 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGAS, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

\_\_\_\_\_. *Caminhos, Duplos e Corpos*. São Paulo, 1998. 366 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 1998.

LEAL FERREIRA, Mariana Kwall. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

LIMA, Antônio Carlos de Souza Lima. *Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (orgs.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, G. J. S. *Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>

MCCALLUM, Cecilia. *Alteridade e Sociabilidade Kaxinauá: Perspectivas de uma antropologia da vida diária*. In: Rev. bras. Ci. Soc. vol. 13 n. 38 São Paulo Oct. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-690919980003000008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-690919980003000008&script=sci_arttext). Acesso em: 20/01/2015.

\_\_\_\_\_. *Espaço, pessoa e socialidade ameríndia: sobre os modos Huni Kuin de relacionalidade*. In: Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2015, Volume 58 nº1. Pp 224-256.

\_\_\_\_\_. *Intimidade com estranhos: Uma perspectiva Kaxinawá sobre confiança e a construção de pessoas na Amazônia*. In: MANA 19(1): 123-155, 2013.

MELIÀ, Bartomeu. *Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença*. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação /Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

NOBRE, Domingos. *Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje*. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

\_\_\_\_\_. *Relatos orais: do "indizível" ao "dizível" (1988)*. PP 35-78. In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, orgs. *Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. São Paulo: CERU, 2008. 208p.

RÊGO, Patrícia de Amorim e PEREIRA, Márcia Regina de Sousa. *EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ACRE- uma experiência diferenciada* -. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/unidades-administrativas/orgaos-complementares/edufac/revistas-eletronicas/revista-ramal-de-ideias/edicoes/educacao-1/caminhos-da-educacao/educacao-indigena-no-acre>. Acesso em: 23/08/2014.

RIBEIRO, Ewerton Martins. É um erro escolarizar o conhecimento tradicional, avalia pesquisadora da USP, *Notícias da UFMG*, 21 nov. 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/031025.shtml>>

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). *Maná* vol.3n.1 Rio de Janeiro Apr.1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131997000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131997000100002&script=sci_arttext). Acesso: 02/10/2014.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeira. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SEEGER, Anthony, DAMATTA, Roberto & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1979. "A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras". *Boletim do Museu Nacional*, 32:2-19.

SILVA, Aracy Lopes e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. – 2.ed. – São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

\_\_\_\_\_. *Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*. Anais 33º Encontro Anual da Anpocs, 2009. Disponível em: [http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1935&Itemid=229](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229).

TRIVINÕS, Augusto. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem*. In: *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. 552p. São Paulo: Cosac&Naify, 2002. pp. 181 a 264.

\_\_\_\_\_. *No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é*. 2006.  
 Acesso em: 04/06/2015. Disponível em:  
[http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_é\\_índio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf)

WALSH, CATHERINE. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa* [online]. 2008, n.9, pp. 131-152. ISSN 1794-2489.

WEBER, Ingrid. Escola Kaxi: História, Cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do Rio Humaitá (Acre). Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:  
<http://funaialtopurus.files.wordpress.com/2013/04/weber-2004-escola-kaxi.pdf>. Acesso em:  
 19/09/2014.

\_\_\_\_\_. Um Copo de Cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola. H Rio Branco, AC,: EDUFAC, 2006. 255p.



## Anexos

### Anexo 1 – Termo de Autorização de Imagens.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS**

**Cedentes:** Fernando Henrique Kaxinawa  
 RG 360987  
 Aldeia Vida Nova, Terra Indígena Kaxinawá do Rio Breu  
 Marechal Thaumaturgo, AC

Jose Luis MASSAL KAXINAWA  
 RG 424518  
 Aldeia Vida Nova, Terra Indígena Kaxinawá do Rio Breu  
 Marechal Thaumaturgo, AC

**Cessionária:** **Maria Zenaide Gomes De Castro**  
 RG 2306731  
 Av. Virgílio de Melo Franco, 199 – Santa Amélia – Belo Horizonte/MG –  
 Cep: 31555-120

Pelo presente termo de cessão de direitos de uso o **CEDENTE** autoriza, em caráter não exclusivo e isento de qualquer ônus, o uso da fotografia em anexo para publicação na *dissertação de mestrado "Tecendo Novos olhares para educação escolar indígena: Uma construção do professor-liderança entre os Kaxinawá da região do Breu"*, de autoria de Maria Zenaide Gomes De Castro, a ser publicada pela **CESSIONÁRIA**, nos seguintes termos:

- 1 - O **CEDENTE** concede à **CESSIONÁRIA** plenos direitos para escolha dos meios de publicação, meios de reprodução, meios de divulgação, tiragem, formato, enfim, tudo o que for necessário para que a publicação seja efetivada, incluindo a publicação em formato eletrônico e/ou em regime de coedição com outras editoras.
- 2 - A **CESSIONÁRIA** se compromete a zelar pela qualidade editorial da publicação, garantindo que as imagens cedidas sejam fielmente reproduzidas, sem cortes ou acréscimos.
- 3 - Por ocasião da primeira publicação, o **CEDENTE** receberá 1 (um) exemplar gratuito da dissertação publicada.
- 4 - Esta cessão vigora a partir da presente data, perdurando pelo prazo de vigência do curso de mestrado da **CESSIONÁRIA**.

Para maior clareza, firma este termo na presença de duas testemunhas abaixo identificadas.

Marechal Thaumaturgo, 18 de dezembro de 2014.

Maria Zenaide Gomes de Castro

Testemunhas:

Florianópolis Kaxinawá  
 Nome: Florianópolis Kaxinawá  
 RG: 1001961-8

Odair Salvo Seno Kaxinawá  
 Nome: Odair Salvo Seno Kaxinawá  
 RG: 1033273-4

1

## Anexo 2 – Termo de Consentimento de Pesquisa.

Termo de Consentimento

Atestamos para os devidos fins que a pesquisadora Maria Zenaide Gomes De Castro, mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, CPF 022.256.421-09, RG 2306731 SSP/DF, residente em Av. Virgílio de Melo Franco, 199 – Santa Amélia, Belo Horizonte/MG, CEP 31555-120 está autorizada a pesquisar e entrevistar nossa Comunidade da Aldeia Vida Nova na região Kaxinawá do Rio Breu entre dezembro de 2014 a janeiro de 2015. Estamos ciente do projeto de pesquisa “Tecendo Novos Olhares para a Educação Escolar Indígena: Uma Construção do Professor-Liderança entre os Kaxinawá da região do Rio Breu” que está em anexo tendo sido esse previamente apresentado e discutido com a comunidade.

Fernando Henrique Kaxinawá360987JOSE LUIZ MASSAL KAXINAWÁ424578Flaviano Kaxinawá Viana100496108

## Anexo 3 – Memorando FUNAI.



Memo Nº 213 /2014/GAB/FUNAI/CR Juruá

Cruzeiro do Sul - AC, 17 de outubro de 2014

À Sra

**SORAHIA MARIA SEGALL**

Assessora Técnica

Presidência da FUNAI

Brasília - DF

**Assunto:** Pedido de ingresso em Terra Indígena para pesquisador e manifestação da CR - TI Kaxinawá/Ashaninka do Rio Breu

Senhora Sorahia,

Cumprimentando-a vimos, pelo presente encaminhar para vosso conhecimento e demais providências o pedido de ingresso na **TI KAXINAWÁ/ASHANINKA DO RIO BREU**, município de Mal. Thaumaturgo/AC, da pesquisadora **MARIA ZENAIDE GOMES DE CASTRO**, mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com fins de realização de pesquisa com o tema *“Tecendo novos olhares para a educação escolar indígena: uma construção do professor-liderança entre os Kaxinawá da região do Breu”*.

Informamos que a referida pesquisadora tomou conhecimento do regulamento para o ingresso em terra indígena e providenciou todos os documentos necessários, que foram entregues na sede desta Coordenação Regional. Também foi realizada consulta prévia aos professores-lideranças do povo Kaxinawá da região do rio Breu, durante o XI Curso de Formação em Magistério Indígena, ocorrido entre os meses de julho e agosto, assim como apresentação e anuência do projeto por parte da Associação Kaxinawá do Rio Breu (AKARIBE) que, através de sua presidência, concordou com a referida pesquisa, assinando anuência para a mesma.

Nós, enquanto Coordenação Regional, nos manifestamos positivamente em relação à solicitação do pesquisador. Vemos que o tema pesquisado é de extrema importância e encontra-se na pauta de reflexões que vem permeando a questão da educação escolar indígena no Acre, no que concerne a definição da figura do professor indígena e sua inter-





relação com a representatividade comunitária e suas atuações fora do espaço escolar. Outro tema pertinente abordado na proposta de pesquisa é esta análise junto aos núcleos de educação e demais órgãos que compõem a estrutura de gestão, fomento, financiamento, monitoramento e avaliação do sistema de ensino indígena no Acre. Assim, informamos que realizamos todos os procedimentos de consulta e também de análise da proposta junto com as comunidades e nos manifestamos positivamente em relação a esta pesquisa.

Sem mais para o momento, nos colocamos a disposição para o que mais se fizer necessário,  
Att

Assinatura manuscrita de Jairo J. M. Lima.

**Jairo J. M. Lima**  
Coordenador Regional Substituto  
Port. 1.113/PRES  
DOU 176 de 11/09/2013  
CR JURUA - FUNAI